جــامعـــــــــة اليــرمــــــــوك
كليـــــــــــة التـــربيـــــــــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم

Academic Self-Efficacy and Its Relationship to Locus of Control of Secondary Stage Students in Umm al-Fahm Region

إعداد

دعاء محمد وتـــد

إشراف الدكتور

نصـــر محمد العلـــي

الفصل الدراسي الثاني

2013

فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم

إعداد

دعاء محمد وتـد

بكالوريوس إرشاد نفسي، جامعة اليرموك، 2010

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

نصر محمد العلي..مشرفاً رئيساً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

محمد أحمد مومني ....عضـواً

أستاذ مشارك في التربية الابتدائية، جامعة اليرموك

معاوية محمود أبو غزال..عضـواً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2013/ 7/ 8

الإهـــداء

إلى من كنت في قلبها خفقة... وعلى لسانها دعاء

إلى من كنت في عينيها دمعة... وكانت لعيني النور ولقلبي حياة

إلى من أراها أملاً ونوراً يضيء لي دربي... إلى مصدر قوتي وإرادتي

إلى بسمة الحياة وسر الوجود... إلى معنى الحب والحنان

إلى ملاكي... وحبي الكبير

أمي

إلى من أنار لي درب الحياة... ورباني على حب العلم

إلى من شدّ من أزري لما وفره لي من أمن ورعاية واطمئنان

إلى من أعطاني الصدق والقلب الكبير دون أن ينتظر مني مقابلاً

إلى الذي بعث الحياة والعزم في كل كلمة وكل حرف من رسالتي

إلى قدوتي .... وسندي في حياتي

أبي الغالي

إلى من كان لي صديق... وأصبح رفيق المستقبل

إلى من تشرفت بالتلمذة على أيديهم... وبالأخص د. نصر العلي

إلى كل إنسان... وإلى كل محب للعلم والعطاء

إلى كل من ساعدني ووقف إلى جانبي وقدم لي المساعدة ولم استطع أن أشكره

إلى هؤلاء جميعاً أهدي جهدي المتواضع

الباحثة

دعاء وتد

شكــر وتقديــر

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والشكر له على توفيقه وامتنانه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن أعترف لكل ذي فضل بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذيَّ الفاضل الدكتور نصر محمد العلي الذي منحني شرفاً عظيماً بالإشراف على هذه الرسالة، وعاش معي متاعبها، فقد قدم لي من وقته الثمين، وعلمه الغزير، وخبراته الغنية الشيء الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني في التغلب على كثير من صعوباته، فله مني كل الشكر والثناء والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور محمد أحمد مومني، والدكتور معاوية محمود أبو غزال، اللذان تفضلا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملا عناء قراءتها، وتقويمها، وإبداء ملحوظات قيمة ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

دعاء وتد

قائمـة المحتويـات

قائمة المحتويات

قائمـة الجداول

قائمـة الملاحق

الملخص

وتد، دعاء محمد. فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. (2013). (المشرف: الأستاذ الدكتور نصر العلي).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقته بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المعرّب من قبل البدارين (2008)، والمكون من (33) فقرة، ومقياس مركز الضبط المعرّب من قبل طلافحة (2009)، والمكون من (29) فقرة . تكونت عينة الدراسة وهي عينة متوافرة من (454) طالباً وطالبةً، منهم (191) طالباً، و(263) طالبةً من طلبة المرحلة الثانوية من مجتمع الدراسة الكلي والبالغ (5632) طالباً وطالبةً.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم ككل جاء بدرجة مرتفعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مركز الضبط الداخلي هو التوجه السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لأثر متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لأثر متغير التخصص، وللتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه مركز الضبط الداخلي تعزى لأثر متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير التخصص.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لاثر مستوى التحصيل بين مستوى مرتفع من جهة وكل من مستوى منخفض ومتوسط من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى المرتفع. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه مركز الضبط الداخلي تعزى لأثر مستوى التحصيل بين مستوى منخفض ومستوى مرتفع، وجاءت الفروق لصالح المستوى المرتفع.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجه مركز الضبط الخارجي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات الأكاديمية، مركز الضبط، طلبة المرحلة الثانوية، منطقة أم الفحم.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يتبنى الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضاً مفاده أن عملية تفاعل المتعلم مع ما يواجهه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة تؤثر على تحصيله الأكاديمي. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد نشيطون، فهم يبادرون في ممارسة التجارب التي تساعدهم على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشكلات، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه كمحاولة لفهم الخبرة الجديدة. لذلك يزداد تركيز علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم، حيث أن ما تعلمه الفرد سابقاً يحدد بدرجة كبيرة ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً.

ويعد الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي مدار بحث واهتمام عبر العصور لإرتباطه بشكل مباشر بالعملية التربوية. حيث تشير العديد من الدراسات التربوية إلى أن التحصيل الأكاديمي أبرز نتائج العملية التربوية والمقياس الاساسي للحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وتحديد مستويات الطلبة الأكاديمية، بهدف تحسين وزيادة مستوى التحصيل وتنميته من خلال دراسة المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه. ويرى المعرفيون أن الفرد نشيط يبادر في البحث عن المعلومات من خلال إعادة ترتيب وتنظيم هذه المعلومات في بنائه المعرفي وتوظيفها بشكل فاعل في مختلف جوانب الحياة التعليمية والعملية (العتوم، 2004).

وتعتبر فاعلية الذات من البناءات النظرية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، والتي حظيت في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجال الصحة النفسية،

لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك، حيث تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص على التغلب على مواقف ومهمات مختلفة بصورة ناجحة (Shunk, 1991).

ويُعد مفهوم فاعلية الذات من أبرز المفاهيم التي تؤكد على دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم وما يحدث بينها من تفاعل. وقد كان أول من استخدم مفهوم فاعلية الذات (Self- Efficacy) العالم باندورا (Bandura) ليشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها، وتظهر بالإدراك المعرفيّ للقدرات الشّخصيّة، والخبرات المتعددة، سواء المباشرة، أو غير المباشرة،؛ حيث أن هذه المعتقدات الشخصية حول فاعلية الذات تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد (Bandura, 1997).

وقدم باندورا مفهوم فاعلية الذات كمفهوم أساسي في النظرية الاجتماعية المعرفية، وكبعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، لما لها من اثر في سلوك الفرد، حيث تلعب فاعلية الذات دوراً أساسياً في توجيه سلوك الفرد وتحديده، وتفسيره، وتعديله، إذ تتضمن اعتقادات الفرد حول امكاناته، وثقته في معلوماته، وقدراته (Pajares & Graham, 1999).

ويرى باندورا (Banadura, 1997) أن معتقدات الفرد حول قدراته وإمكاناته هي الأكثر تأثيراً في مجالات حياته، بالإضافة إلى تأثيرها الكبير في عملية اتخاذ القرار. إذ يعتقد الفرد بأن قيامه بسلوك معين قد يحقق له النجاح، بينما يرى سلوكاً آخر قد يقوده للفشل، وبناءً على ذلك يقيم الفرد ذاته إما إيجاباً أو سلباً. كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أبعاد لاختلاف أثر فاعلية الذات على سلوك الفرد، وهي:

- السعة (Magnitude): قد تختلف فاعلية الذات بالسعة من خلال صعوبة المهمة، والجهد المبذول، والدقة، لإنجاز تلك المهمة.

- العمومية (Generality): تختلف فاعلية الذات بعموميتها فبعض الخبرات تتسبب بمعتقدات محددة، وبعضها ينتج إحساسا أكثر عمومية بالفاعلية.
- القوة (Strength): تختلف تصورات فاعلية الذات بقوتها، فالتصورات الضعيفة أو المنخفضة أسهل إطفاء من خلال الخبرات غير المعززة.

وأوضح سكوارزر (Schwarzer, 1992) أن تصورات فاعلية الذات هي بعد من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات، والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية.

ويؤكد باندورا أن هناك عدة مصادر تعمل على تدعيم معتقدات الفرد الخاصة بفاعلية الذات، وتسهم في تحقيق النمو النفسي، وبناء شخصيته المتكاملة. ويعتبر الوالدان من أهم المصادر التي تلعب دوراً هاماً وفاعلاً في تطوير وتوكيد الذات لأبنائهم، وذلك من خلال معرفة إمكاناتهم وقدراتهم وتعزيزها، بالإضافة إلى التركيز على الأهداف التي حققوها بنجاح، وتوفير النماذج المناسبة وتوظيفها في تدعيم أبنائهم، وذلك من خلال الاقناع اللفظي، والتشجيع المعنوي والمادي، وتقديم المكافآت التي تعمل على تنمية قدراتهم، وتكسبهم نوعاً من التَّرغيب في الأداء أو العمل، وزيادة شعورهم بفاعلية الذات (Schult, 1990).

كما تؤدي البيئة المدرسية بما تشمله من عوامل تؤثر في سلوك الطالب، وتساهم في تحقيق ذاته، ونمو شخصيته وذلك من خلال العلاقات الاجتماعية بين الطلبة بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلمين؛ فالمدرسة ليست فقط مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فقط، وإنما هو مجتمع يتفاعل فيه الأفراد مع بعضهم البعض من خلال تلك العلاقات والتي تؤثر بشكل كبير في نواتج العملية التعليمية (صادق وأبو حطب، 2000).

ولقد أشارا وود وباندورا (Wood & Bandura, 1989) إلى أن فاعلية الذات تشمل معتقدات الفرد لإمكاناته الشخصية على استثارة الدافعية وتوظيف الموارد المعرفية المتنوعة في إنجاز المهام، وتوصلا إلى أن الأفراد ذو فاعلية الذات المرتفعة لديهم ميلاً إلى القيام بالمهام التي تتسم بالتحدي، فهم يثابرون لمدة أطول ويؤدون المهام بنجاح أكبر مقارنة بالذين لديهم معتقدات منخفضة عن فاعلية الذات. وضمن هذا الإطار أشارا إلى أن مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية، يشير إلى قناعة الفرد وإدراكه لفاعليته الذاتية الأكاديمية، وأنه يسهم في زيادة تركيز انتباهه على المهمة، واستخدام استراتيجيات التفكير المناسبة لإنجاز تلك المهمة بنجاح، بالإضافة إلى زيادة قدرته على تحليل المشكلة للتوصل إلى حلول مناسبة.

فاعلية الذات الأكاديمية

يُعد مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية أحد المؤثرات الهامة والفاعلة في العملية التعليمية والتعلمية، كما ويعد من المنبآت الهامة التي تؤثر على حياة الطالب التعليمية بشكل مباشر في الأداء والتحصيل الأكاديمي بمجالاته المختلفة. ويرتبط ذلك بالظروف المحيطة بالمهمة ومدى صعوبتها، والمكافآت والجوانب التحفيزية الأخرى (Norwich, 1987).

وتلعب فاعلية الذات الأكاديمية دوراً هاماً وفاعلاً في أداء ومثابرة الطلبة واستخدامهم للإستراتيجيات المعرفية التي يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل الأكاديمي. ويعبّر الفرد عن هذه الفاعلية من خلال أفكاره وآرائه ومعتقداته حول مدى فاعلية الذات التي يمتلكها، وما لديه من معرفة ومهارات وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية (Pajares, 1996).

كما تؤثر فاعلية الذات الأكاديمية على تصورات واعتقادات الطالب عن قدرته في تحمل الضغوطات ومتطلبات العمل الأكاديمي (Chermers et al., 2001).

ويؤكد كليري وزيمرمان (Cleary & Zemmerman, 2006) أنه إذا كان لدى الفرد ثقة بقدراته على أداء مهمة ما فإن ذلك سيزيد من جهده ومثابرته ودافعيته لإنجاز المهمة، وليس بالضرورة أن يمتلك الفرد المهارة والمعرفة لإنجاز مهمة ما.

وتعد فاعلية الذات الأكاديمية من أهم الدوافع التي تربط بين المهمة التي يريد الطالب إنجازها وبين ما يتعلمه (Linenbrink & Pintrich, 2003).

ويعرف باندورا (Bandura, 1997: p 28) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها: "اعتقادات الفرد المدركة لقدرته على أداء المهام الأكاديمية للوصول للمستوى المطلوب في مواضيع أكاديمية محددة، وإنها حكم الناس على قدرتهم وكفاءتهم في تنظيم وتنفيذ أنواع محددة من المهام، وهي العنصر أو المكون الذي من خلاله يتوقف الأداء الذهني للفرد على مدى تطور، ونمو مهارته المعرفية وفاعليته الذاتية".

كما عرف زيمرمان (Zimmerman, 1995: p 202) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها: "ثقة الطالب في قدرته على إنجاز مهام أكاديمية مختلفة وبنجاح". ويعرفها سعودي والبسيوني (2003: ص 181) بأنها: "التوقعات التي يصدرها الفرد عن كيفية أدائه لمهمة معينة والنشاط المتضمن فيها، وقدرته على التنبؤ بالمجهود اللازم الذي يقوده إلى النجاح أكاديمياً".

ويعرف كودج (Codjoe, 2006: p 199) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها: "قدرة الطالب على أداء السلوك التعليمي المرغوب وثقته بقدرته على المثابرة والنجاح لتحقيق أهدافه التعليمية".

وعرفها دونكان ومكوي (Duncan & McCoy, 2010: p 43) بأنها: "تصورات الطلبة عن قدرتهم على التحصيل، وبذل الجهد والمثابرة لإنجاز كل ما يرتبط بمواقف الحياة الدراسية".

ويرى سكوارزير (Schwarzer, 1992) أن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط بسلوك الفرد بشكل مباشر، وأن قدرات وإدراكات وتصورات الفرد عن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر على السلوك

من خلال ثلاثة مستويات تتمثل في اختيار المهمة، والجهد الذي يبذله الطالب، والمثابرة للتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه في أثناء إنجاز المهمة.

كما تشير الدراسات والأبحاث التي قام بها علماء النفس التربويين أمثال (Pajares, 1996; Bandura, 1997; Linnenbrink & Pintrech, 2003) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية هي عامل هام في تفسير التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة، ويؤثر إدراك الطلبة لفاعليتهم وقدراتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة، فالطلبة الذين يتصفون بفاعلية ذات أكاديمية مرتفعة يميلون إلى انجاز المهمات التي تتحداهم، ويبذلون جهداً كبيراً ويستخدمون الإستراتيجيات المعرفية والتعلمية بشكل مرن، كما أنهم يظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية مرتفعة نحو إنجاز الواجبات المدرسية.

ويرى شانك وباجارس (Schunk & Pajares, 2002; Pajares, 1996) أن فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة تتراجع خلال تقدمهم في المراحل الدراسية، فكلما أرتفع مستوى الصف أكثر كان مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية منخفضاً أكثر، وذلك بسبب إزدياد المنافسة بين الطلبة، والضغط الذي يتعرض له الطالب عند انتقاله من مرحلة دراسية إلى أخرى، واختلاف أساليب التدريس والإستراتيجيات التعليمية المتبعة من قبل المعلمين، فأساليب التدريس العشوائية يمكن أن تحبط الطالب، وتؤثر في مستوى فاعليته الذاتية الأكاديمية. كما يتباين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً للموضوع الدراسي؛ حيث أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية في موضوع تختلف في موضوع آخر.

ويذكر باندورا (Bandura, 1997) أن الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة يتصفون باختيارهم وأدائهم للمهمات الصعبة، التي تشكل تحدياً لهم، ولديهم طموحات عالية، ويقاومون شعورهم بالتعب والإجهاد، بينما يتصف الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة

يتجنبون المهمات الصعبة، والانسحاب منها عند الفشل، ولديهم طموحات منخفضة، يهولون المهام المكلفين بها، ويركزون على النتائج الفاشلة، كما انهم يشعرون بالإجهاد والتعب والفشل والقلق والاكتئاب بسرعة.

ويشير شانك (Schunk, 2003) إلى أن الطلبة الذين يتصفون بفاعلية ذات أكاديمية مرتفعة يعملون لفترات طويلة بشكل أفضل وأكثر جهداً لإكمال المهمة على الرغم من الصعوبات التي تواجههم، بينما أولئك الذين يتصفون بفاعلية ذات أكاديمية منخفضة فإنهم يقومون بالتباطؤ في إنجاز المهمة أو الإنسحاب منها أو تجنبها. كما أن الطلبة الذين لديهم مستويات مرتفعة من فاعلية الذات الأكاديمية يعتقدون أن لديهم القدرة على أداء المهمات المقدمة لهم وإنجازها بنجاح، بينما يميل الأفراد ذو المستويات المنخفضة إلى التراجع عن أداء مهمات معينة أو الانسحاب منها.

كما أن الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة لديهم القدرة على مراقبة وتقييم جهودهم وإدارة وقتهم بشكل أفضل وارتفاع الثقة في تمكنهم وفهمهم للمواد الدراسية، كما أنهم يستخدمون الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بشكل فعال في البيئات التعليمية، ولديهم أيضاً القدرة على حل مشكلاتهم وإدارة مواردهم الشخصية وتحديد أهدافهم والتخطيط لها وإنجازها (Chemers et al., 2001).

ويشير بعض الباحثين إلى أهمية دور المعلمين والممارسات التعليمية التي يستخدمونها لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلابهم، كما يؤكدون على استخدام الطرق التعليمية الأكثر تنافسية، وتقديم المساعدة الأكاديمية التي يحتاجها الطالب، بالإضافة إلى تعليمهم إستراتيجيات تعليمية شاملة بما فيها اكتساب المهارات الأساسية والضرورية، واستخدام الأنشطة المثيرة للاهتمام، والتي تحتوي في مضمونها على تحديات جديدة تعمل على تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم للبلوغ لأفضل مستوى من التحصيل الأكاديمي، كما أن تقديم المكافآت والحوافز والتشجيع المعنوي

والمادي، وتقييم مستوى التحصيل الدراسي للطالب بناءً على الجهد الذي يبذله وليس على قدراته الشخصية يعزّز من فاعلية الذات الأكاديمية ويرفع من مستواها وبالتالي إنجاز المهام، وتحقيق النجاح، وبلوغ الأهداف (Bong, 1997; Jackson, 2002).

وتجدر الإشارة إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية أكثر ارتباطاً بالمواقف التحصيليّة والإنجاز، وأن المتغيرات الشّخصيّة للطالب، وتفاعلها مع الظروف البيئية تُسهم في تطوير أفكار الطالب عن فاعليته الذاتية في المواقف التي يختبرها (المغربي، 2008).

وبناء على ما سبق يمكن للباحثة أن تشير إلى وجود اختلاف في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية من طالب إلى آخر، بسبب اختلاف البيئة التربوية والاجتماعية. وهذا يؤدي إلى التفاوت في مقدار الجهد المبذول من طالب لآخر، ودرجة مثابرته في بذل الجهد المطلوب لإنجاز المهام بنجاح، وبلوغ الأهداف، وكل ذلك يؤثر في أداء الطالب لمختلف المهمات التعليمية.

مصادر فاعلية الذات الأكاديمية

هناك العديد من المصادر الأساسية التي تساهم في أكساب الطالب للمعلومات عن فاعلية الذات الأكاديمية التي يملكها لأداء المهمات، ومن أبرز هذه المصادر:

أولاً: خبرات التمكن (Mastery Experiences):

يعتمد هذا المصدر على خبرات النجاح أو الفشل التي يعيشها الفرد؛ فالنجاح عادة يرفع توقعات فاعلية الذات الأكاديمية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد، والمثابرة المستمرة المتواصلة (Mitchell & Gist, 1992).

كما تركز فاعلية الذات الأكاديمية على الإيمان بالقدرة على عمل سلوك مرغوب، وأن القدرة الفعلية ونتيجة العمل ثانويتان مقابل القدرة المدركة لتحقيق السلوك (Bandura, 1977).

ثانياً: الخبرات البديلة (Vicarious Experiences):

يرى باندورا (Bandura, 1982) أن تقدير فاعلية الذات الأكاديمية يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين أو الأقران وهم يؤدون الأنشطة بنجاح وبسهولة (النماذج الاجتماعية)؛ حيث تؤدي رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح إلى رفع معتقداته وإدراكه لفاعلية الذات الأكاديمية وزيادة جهوده، لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح، كما أن رؤية الفرد للأفراد الآخرين وهم يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع الذي بذلوه لإنجاز بعض المهام يؤدي إلى خفض معتقداته لفاعلية الذات الأكاديمية، ويقوض جهوده (Mitchell & Gist, 1992).

ثالثاً: الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion):

وهو الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والاقتناع بها من قبل الفرد، أو المعلومات التي تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين، وهو ما قد يكسبه نوع من الرغبة في الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة (Bandura, 1977).

رابعاً: الاستثارة الانفعالية (Emotional arousal):

يعتمد الأفراد جزئياً على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على الانتباه والتركيز، وعلى تفسير المواقف، وعلى مستوى فاعلية الذات الأكاديمية. كما إن الاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، وتؤدي إلى إصدار أحكام سلبية عن قدرة الفرد تكملة وإنجاز المهام. كما وتعمل الإستثارة الفسيولوجية على تغيير ردود فعل الفرد لتناسب معتقداته وتصوراته عن فاعلية الذات التي يملكها. ويمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة تقديم وعرض نماذج تواجه الموقف نفسه (Bandura, 1977, 1982).

إن استخدام مصادر فاعلية الذات الأكاديمية التي تشمل خبرات شخصية، واجتماعية، وتعلمية، والتي أُكتسبت من خلال عمليات التفاعل مع الوالدين والأقران والمعلمين تساعد الطالب على تكوين المعلومات حول تقييم مستوى قدرته وإمكاناته لإنجاز مهامه المستقبلية بنجاح، وتحديد الأهداف المرجو تحقيقها (Margolis & McCabe, 2006).

ويساهم استخدام مصادر فاعلية الذات الأكاديمية في تمكين الفرد أن يمارس ضبطاً قياسياً أو معيارياً لقدراته، وأفكاره ومشاعره وأفعاله، وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات، يمثل الإطار المعياري لقدراته وإمكاناته التي يعتقد بأنه يمتلكها (Bandura, 1986).

مركز الضبط

أهتم الباحثون بدراسة مفهوم مركز الضبط (Locus of Control) بوصفه متغيراً هاماً لتفسير السلوك الإنساني في مختلف المواقف الحياتية الهامة، ويتضح ذلك من خلال البحوث والدراسات التي استخدمت هذا المفهوم على نطاق واسع في مجالات مختلفة مثل المجالات الشخصية، والتنشئة الاجتماعية، والمجالات التربوية.

ويُعد مفهوم مركز الضبط من المفاهيم التي نالت اهتمام الباحثين على مدار السنوات، إذ بدأ الاهتمام بقياس مركز الضبط منذ عام 1957، ولقد تم تناوله بشكل موسع نتيجة جهود العالم روتر (Rotter) من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي لاقت قبولاً في مجال علم النفس (Rotter, 1975). ويعتبر جوليان روتر من علماء النفس الذين ساهموا في تطور مجال علم النفس، وصاحب الفضل الأول في إبراز مفهوم مركز الضبط في نظريته (التعلم الاجتماعي)، إذ قدم هذا المفهوم في نسق نظري متكامل مستند إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس، هما السلوكية (التي تركز على االارتباط بين المثير والاستجابة، ومفهوم التعزيز) والمعرفية (التي تركز على العمليات العقلية كالإدراك، والفهم، والتفكير). وافترض ان الأفراد يختلفون في قدرتهم على

تحمل مسؤولية أفعالهم، كما أشار إلى ان كلمة مركز تشير إلى المصدر الذي يعزو الفرد سلوكه إليه (داخلي– خارجي)، فتوجهات مركز الضبط تؤثر على جميع سلوكات الأفراد المستقبلية .(Calvin & Lindzey, 1985)

وتعد نظرية التعلم الاجتماعي مصدر انبثاق مفهوم مركز الضبط، حيث تسهم هذه النظرية في فهم السلوك الإنساني في المواقف المختلفة، كما تشير النظرية السلوكية إلى أن السلوك محكوم بتوابعه، فالسلوك المعزز يحتمل أن يتكرر بصورة أكثر من السلوك غير المعزز، فيتعلم الفرد الطرق التي تساعده في الحصول على المعززات والمكافآت. وبالتالي فإن إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج، أو بين السلوك وتوابعه ستبقي على أنماط السلوكية. علماً بإن مفهوم مركز الضبط بمستوياته الداخلية والخارجية يمثل أحد المرتكزات الأساسية لهذا التميز (نجيدات، 2009).

ويشير روتر (Rotter, 1975) إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي التي أنتجت مفهوم مركز الضبط حاولت الدمج بين نظريتين وهما :النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية؛ حيث تركز الأولى ، بينما تركز الأخرى على العمليات العقلية كالإدراك، والفهم، والتفكير.

ويرى بيرفن وجون (Pervin & John, 1997) أن مركز الضبط يمثل الأسلوب الذي يدرك به الفرد مصدر المكافآت والعقوبات فى حياته، فالأفراد الذين يعتقدون بأن قدراتهم هي التي تتحكم فى أحداث حياتهم يطلق عليهم "ذوو الضبط الداخلي"، بينما الأفراد الذين يعتقدون بأن قوى خارجية مثل الحظ أو القدر تتحكم في الأحداث المهمة فى حياتهم يطلق عليهم "ذوو الضبط الخارجي".

وتعرف سليمان (1998: ص 63) مركز الضبط بأنه: "إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج". كما عرفه سرور (2004: ص 20) بأنه: "بناء شخصي يشير إلى إدراك الفرد وقدرته على التحكم في الأحداث".

ويعرف مركز الضبط بأنه مصدر مسببات السلوك التي يعتقد الفرد أنها المسؤولة عن نجاحه أو فشله. وبمعنى آخر، فمركز الضبط يعني الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لنتائج سلوكه سواء كانت هذه النتائج مرضية كالثواب بجميع أنماطه، أو غير مرضية، كالعقاب بجميع أشكاله، وهي أن يتقبل الفرد بها مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، أو أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته، وفوق قدرته وطاقاته وإمكانياته (دروزة، 1997؛ Stanke, 2004).

ويبدأ الإنسان منذ الطفولة بتكوين فكرة عن المعززات والمعاقبات مما يؤدي إلى تكوين توقعات عن السلوكات التي تلقى قبولاً أو رفضاً من الآخرين، وهذه التوقعات تعدل توجهات مركز الضبط لدى الأفراد (داخلي – خارجي) أي أن الأفراد يقعون على خط متصل بين مركز الضبط الداخلي أو الخارجي (Sevin, Servin & Sahin, 2010).

ويشير تكر وهامايان وجنيس (Tucker, Hamayan & Genesse, 2006) إلى أنه كلما تقدم الفرد بالعمر زاد توجهه نحو مركز الضبط الداخلي.

وقد ظهرت العديد من التطبيقات العملية لمركز الضبط في المجالات التربوية والنفسية والإرشادية والعلاجية، وما زال محل اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي والنفسي والطبي، وقد ارتبط بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية. ويعتبر مركز الضبط متغيراً هاماً ومؤثراً في العملية التعليمية التعلمية، فهذا المتغير يؤدي إلى نتائج فعالة في المدرسة، ويقلل من احباطات الطلبة والمعلمين (Stanke, 2004).

ويرى بعض الباحثين أن مفهوم مركز الضبط تطور في ظل الثقافة الغربية؛ حيث أن قدرة التحكم بالشخصية تعتبر من أفضل الطرق التي تساعد الفرد على إنجاز المهمات، ومواجهة المواقف والتحديات، وعلى الرغم من ذلك فإن وجود تلك القدرة لدى الفرد ليست بالضرورة مفيدة دائماً؛ لأن انسجام اعتقادات الفرد مع مركز الضبط تعتمد على متغيرات ثقافية، أو اجتماعية، أو

موقفية؛ باعتبار أن الثقافة الغربية تعطي للفرد قيمة عالية للحرية الشخصية، وذلك يتوافق مع نظرة المجتمع الغربي لاستقلالية الشخصية (Marks, 1998).

وينظر علماء النفس المهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي إلى مركز الضبط باعتباره عاملاً أساسياً من عوامل الشخصية، والذي يشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالمواقف التي يمر فيها، والشروط التي تضبط الأحداث من حوله (فرج، 1991).

ويرى روتر (Rotter, 1966) أن هناك بعداً داخلياً لضبط السلوك وآخر خارجياً، وهما:

أولاً: البعد الداخلي (Internal Locus of Control)

يعرف روتر (Rotter, 1966) البعد الداخلي بأنه مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وهي ترجع في الوقت نفسه، إلى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته وتحكمه في بيئته، ولديه تأثير أكبر على المعززات في بيئته إذ يدرك أن التعزيز يحدث نتيجة لاستجاباته، لذلك فهو يستطيع أن يحدد سلوكه بنفسه، ويسعى إلى تحسين ظروفه البيئية. إن الشخص في هذا البعد يعتقد بأنه هو المسؤول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من نجاح أو يمنى به من فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وإرادة وتصميم، أو إلى نقص فيها.

وهناك عدة عوامل داخلية تظهر من خلال المؤشرات التالية:

- القدرات العقلية: وتشير إلى تصور الفرد بأنه يمتلك القدرات العقلية التي تساعده في التحكم في الأحداث والمواقف الناجحة أو الفاشلة.
- المهارة أو الكفاءة: تشير إلى تصور الفرد بأنه يمكنه السيطرة على البيئة المحيطة به، وضبط أحداثها بفضل مهاراته وكفاءته التي اكتسبها من الخبرات السابقة.

- الجهد : ويشير إلى تصور الفرد بأن كل ما يجري له من أحداث يرتبط كلياً بالجهد الذي يبذله.

- السمات الشخصية المميزة: وتشير إلى تصور الفرد بأنه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها.

إن مؤشرات الضبط الداخلي تشير إلى تصورات الفرد بأن مصادر النجاح أو الفشل لديه تحركها قوى ذاتية داخلية، تساعده على مواجهة المواقف الحياتية الصعبة والضغوطات اليومية، مما يكّون لديه دافعاً قوياً نحو الانجاز في مجالات حياته لإدراكه بأنه يمكنه السيطرة وضبط الأحداث وتغير مجرياتها بيده.

ثانياً: البعد الخارجي (External Locus of Control)

يعرف البعد الخارجي بأنه مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وترجع في الوقت نفسه إلى عوامل خارجية فوق طاقته، وخارجة عن إرادته، ولا دخل له فيها، وليس له سيطرة عليها، أو التحكم بها، مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين.

وتتمثل مؤشرات هذه القوى الخارجية المحتملة حسب روتر (Rotter, 1966) بما يلي:

- الحظ أو الصدفة: وتشير إلى تصور الفرد أنه لا يمكن التنبؤ بالأحداث لأنها مرتبطة بالحظ أو الصدفة.

- قوة الآخرين: وتشير إلى تصور الفرد بأن الآخرين مثل الوالدين، والأصدقاء، والأقران، والمعلم وغيرهم يملكون السيطرة على الأحداث، بينما هو لا يملك التأثير عليهم.

- القدر : يشير إلى تصور الفرد أنه لا جدوى من محاولة تغير الأحداث لأنها مقدرة مسبقاً.

إن مؤشرات الضبط الخارجي تشير إلى تصورات الفرد واعتقاداته بأن مصادر النجاح والفشل تكمن خارج ذاته وهو بذلك يخضع في تسيير شؤونه لقوى خارجية لا يملك القوة لتغير مجريات الاحداث، والسيطرة عليها.

ويوضح روتر (Rotter, 1975) خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي والخارجي حيث أن ذوي المركز الضبط الداخلي يتميزون بعدة خصائص منها: حذرين، ويركزون على النجاح، ومبتكرين، واثقين بأنفسهم، في المقابل يتميز ذوو مركز الضبط الخارجي بالخصائص الآتية: أقل حذراً، يتأثرون بالجماعة، يتأثرون بالعوامل الخارجية بشكل أكبر، أقل ثقة بانفسهم، ويبذلون جهداً أقل.

ويشير ستانك (Stanke, 2004) إلى أن المنضبطين داخلياً أقل إيماناً بالسلوك الخرافي والشعوذة وغيرها من الأعمال الغيبية من الأشخاص المنضبطين خارجياً كما أنهم أقل إيماناً بحدوث الاشياء الخارقة، كما يتصف الأشخاص المنضبطون داخلياً بالعملية والواقعية والمنطقية، في حين أن معظم المنضبطين خارجياً يؤمنون بالخرافة والقوى الخارقة وعدم المنطقية، أو العلمية.

ويعتبر الأفراد المنضبطون داخلياً أقل قلقاً وأكثر هدوءاً وأكثر تكيفاً ومقاومةً للأمراض النفسية، كما أنهم أقل عدوانية ويتمتعون بصحة نفسية جيدة بشكل يفوق نظرائهم المنضبطين خارجياً. كما أن الأفراد المنضبطين داخلياً يرون انفسهم منجزين ومسيطرين على المواقف ويقدرون أنفسهم بدرجة عالية أكثر من الأفراد المنضبطين خارجياً (Roddenberry, 2002).

فالأفراد ذوو مركز الضبط الداخلي يعتقدون أن لديهم دور أكبر في السيطرة على الأحداث والأسباب التي تؤثر على حياتهم، ويعتقدون أنهم قادرين على تغيير حياتهم بالأتجاه الذي يرغبون (Gulveren, 2008). بالمقابل الأشخاص ذوي مركز الضبط الخارجي يرجعون أسباب الأحداث التي تؤثر على حياتهم إلى عوامل خارجية كالحظ والقدر، حيث أن هذه العوامل تعتبر غير قابلة

للسيطرة من قبل الأفراد (Kustnis, Mesci & OvDur, 2011). وتشير البراق (2008) إلى أن الأشخاص ذوي الضبط الخارجي يتصفون بتكوين مفهوم سلبي عن الذات، كما أنهم أقل توافقاً من الناحية النفسية والاجتماعية والصحية، وأعلى قلقاً، وأقل طموحاً ومثابرة، ودافعيتهم للإنجاز منخفضة ويرتفع لديهم مستوى العدوانية وضعف الثقة بالنفس.

ويرى ماركس (Marks, 1998) أن مركز الضبط هو أساس العملية التعلمية، وذلك لأن الأفراد المنضبطين داخلياً يكونون أكثر قابلية لتغيير سلوكهم بعد أي تدعيم، سواءً كان إيجابياً أو سلبياً. ومن الناحية الأخرى، فإن الأفراد المنضبطين خارجياً من غير المحتمل أن يغيروا سلوكهم، لأنهم لا يعتقدون أن تغيير هذا السلوك له تأثير على حياتهم، وبدلاً من ذلك، فإن ما يحدث لهم يعود للحظ أو القدر، أو الآخرين ذوى القوة والنفوذ.

وبيّن روتر (Rotter, 1966) أن توجهات مركز الضبط تؤثر على الدافعية للإنجاز فعندما يؤمن الشخص بأنه المسؤول عن نجاحه في المهمات التعليمية فمن المفترض أن يكون أكثر قدرة على تحقيق النجاح من شخص يعتقد أن نجاحه كان بسبب عوامل خارجية كالحظ.

وأشار أمادي (Amadi, 2010) إلى إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يحصلون على علامات أفضل وتحصيل أكاديمي مرتفع، ويبذلون جهد اكثر بالإضافة أنهم يقضون وقت أكثر في حل الوظائف المنزلية ويدرسون لفترات اطول.

فالأفراد ذو الضبط الداخلي يتفوقون في دراستهم وذلك لاعتقادهم بأن لهم القدرة والإمكانية على تحقيق النجاح، وبلوغ أهدافهم بالحصول على مستوى تحصيل دراسي مرتفع من خلال بذلهم لقصارى جهدهم ومثابرتهم، ووضع الخطط اللازمة لبلوغ تلك الأهداف وذلك لأنهم على يقين بأنهم هم المسؤولون على نتائجهم الدراسية وليست قوى خارجية، بينما الأفراد ذو الضبط الخارجي يتصفون بضعف الأداء الأكاديمي، وتدني التحصيل الدراسي وذلك لأنهم لا يبذلون جهداً كبيراً، ولا

يستغلون مهاراتهم وخصائصهم الشخصية لأنهم على يقين بأن جهدهم لن يكون له أي تأثير على نتائج تحصيلهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي وإنما هناك قوى خارجية تتحكم في نتائجهم (الديب، 1987).

واتفقت الدراسات في مجال علم النفس التربوي على أن مركز الضبط الداخلي مرغوب فيه أكثر من مركز الضبط الخارجي، ولكن هذا يرتبط بالموقف المحيط بالسلوك، ففي مواقف التعلم فإن توجهات مركز الضبط الداخلي تؤثر على كفاءة الطلبة، فالطالب الذي لا يملك كفاءة ذاتية وثقة بالنفس سيشعر بالقلق (Fakeye, 2011).

وبناء على ما سبق يمكن للباحثة أن تشير إلى أن تصورات الفرد واعتقاداته حول مركز الضبط تختلف من شخص إلى آخر، ومن حدث إلى حدث، ومن موقف إلى آخر، وذلك يعود إلى عوامل عدة من أهمها معززات السلوك، وطبيعة الموقف، ومحددات الدور.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال مراجعة الأبحاث والدراسات، لاحظت الباحثة أوجه تشابه متعددة بين مصطلح فاعلية الذات الأكاديمية ومصطلح مركز الضبط؛ إذ يتوقع أن يكون الفرد ذو المستوى المرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية، ذو مركز ضبط داخلي. وهذا هو الهدف الرئيسي لهذه الدراسة؛ أي فحص العلاقة بين هذين المتغيرين لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم.

كما لاحظت الباحثة أن كلاً من فاعلية الذات العامة ومركز الضبط كانتا وما زالتا حتى أيامنا هذه موضع دراسات عديدة، أما فاعلية الذات الأكاديمية فهناك عدد قليل من الدراسات التي تركز عليها، كما تجاهلت الدراسات العربية هذا المتغير الهام مما يستلزم توضيح أهميته، وأهدافه، واستخداماته، بالإضافة إلى مفهوم مركز الضبط الذي حظي باهتمام العديد من الباحثين والتربويين، والذي يؤثر في نواحي النشاط الإنساني جميعها.

وتأسيساً على ما سبق جاء الإحساس بمشكلة الدراسة والرغبة في إجرائها من خلال ملاحظة الباحثة في أثناء عملها كمرشدة لما تشكله ظاهرة تدني مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، وتوجه الطلبة نحو مركز الضبط الخارجي، لا سيما ونحن نعيش في عصر سريع التقدم مما يتطلب من الطلبة التعامل مع المواقف الحياتية التي تواجههم بمستوى عالٍ من فاعلية الذات وتحمل المسؤولية والتوجه نحو الضبط الداخلي بدلاً من التوجه نحو الضبط الخارجي؛ حيث تم ملاحظة أن بعض الطلبة يعزون فشلهم ونجاحهم في تحقيق أهدافهم إلى عوامل الصدفة والحظ والعوامل الخارجية، وكذلك مساعدة هذه الفئة من الطلبة في تنمية مفهوم إيجابي عن ذواتهم حتى يتمكنوا من بناء مجتمع سليم قادر على الإنجاز والعطاء في معظم المجالات، وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط، وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم؟
2. هل تختلف فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف متغير جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟
3. هل تختلف فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف متغير مستوى التحصيل؟
4. ما توجه مركز الضبط السائد لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم؟
5. هل يختلف توجه مركز الضبط باختلاف متغير جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟
6. هل يختلف توجه مركز الضبط باختلاف متغير مستوى التحصيل؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجهات مركز الضبط لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة من خلال تناولها متغيري فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط، والعلاقة بينهما، وفي ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها تبرز أهمية الدراسة من منظورين:

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة النظرية كونها تتناول مفاهيم على درجة من الأهمية في مجال علم النفس التربوي والمتمثلة بفاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط لدى الطلبة. كما تشكل هذه الدراسة دعماً معرفياً للتعليم من خلال ما وفرته من معلومات حول أهمية فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط، والعلاقة بينهما لدى الطلبة تساعد المعلمين في المدارس بتقديم المواد التعليمية والأنشطة والمهمات بطرق تتناسب وحاجات الطلبة، والتي يكون لها الأثر الكبير في توسع إدارك الطلبة، وعلى نوعية النشاطات والمهمات التي يختاروا أن يؤدوها، وبالتالي مساعدتهم بالتعرف على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم والتبصر بها، وتعديل توجه مركز الضبط لديهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال نتائجها إذا ما تم الأخذ بها، والتي قد تسهم في توجيه الآباء والمعلمين والمرشدين التربويين في تفعيل العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط في العملية التعليمية، وذلك بتوفير البرامج التدريبية والتعليمية في ضوء مستويات أعمار الطلبة، وجنسهم التي تفيد في هذا الجانب، الأمر الذي سيكون له الأثر البالغ على التحصيل الأكاديمي والعملية التعليمية بمجالاتها المختلفة.

وفي ضوء مطالعة الأدب السابق والدراسات السابقة تظهر أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات الأولى في – حدود علم الباحثة – التي حاولت الكشف عن العلاقة المباشرة بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

فاعلية الذات الأكاديمية: تشير إلى معتقدات وأحكام الفرد المدركة تجاه إمكاناته وقدراته على إنجاز وأداء المهمات الأكاديمية ومواجهة التحديات، وحل المشكلات التي تعترضه (Bandura, 1997).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة، كما هو مبين في الملحق (3).

مركز الضبط: هو اختلاف الأفراد في تعميم توقعاتهم حول مصادر التعزيز (Rotter, 1966)، أو عزو الأفراد أسباب نجاحهم أو فشلهم لأسباب داخلية (ضبط داخلي) كالقدرة أو أسباب خارجية (ضبط خارجي) كالحظ.

وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مركز الضبط الداخلي والخارجي المستخدم في هذه الدراسة، كما هو مبين في الملحق (5).

محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة على (454) طالباً وطالبةً من طلبة صفوف المرحلة الدراسية العليا –الثانوية– من العام الدراسي 2012– 2013 في منطقة أم الفحم مما يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء حجم العينة وطريقة اختيارها وخصائصها خارج نطاق مجتمع الدراسة.
- كما تتحدد نتائج الدراسة بالأداوت المستخدمة في هذه الدراسة، التي تم بناؤها بما يتناسب وعينة الدراسة وأهدافها، بالإضافة إلى دلالات صدقها وثباتها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي استطاعت الباحثة التوصل إليها من خلال مراجعة المواقع العلمية والمعرفية المختلفة. والجدير بالملاحظة أن كلاً من فاعلية الذات ومركز الضبط مازالا موضع دراسات حديثة رغم قدمهما نسبياً. لذلك ستكتفي الباحثة بمراجعة أحدث الدراسات عن كل من فاعلية الذات ومركز الضبط منفردين. وستفرد مجالاً أوسع لمراجعة الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين المتغيرين.

أولاً: الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية

أجرى فيرلا وفالكي وكاي (Ferla, Valcke & Cai, 2009) دراسة في بلجيكيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي، ومدى الاختلاف بينهما في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (8796) طالباً وطالبةً اختيروا بالطريقة العشوائية من (277) مدرسة. واستخدم الباحثون مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في مادة الرياضيات، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي الخاص بمادة الرياضيات. أظهرت نتائج الدراسة اختلاف فاعلية الذات الأكاديمية عن مفهوم الذات الأكاديمي، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات الأكاديمية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية بشكل عام، ووجود علاقة قوية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

وفي دراسة قام بها وودروف (Woodroffe, 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى بحث ما إذا كان الطلاب الأمريكين ذو الأصول الإفريقية يمتلكون هوية عرقية، وفاعلية

ذاتية الأكاديمية، وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً في الصف الحادي عشر والثاني عشر. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الهوية العرقية، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين كلاً من الهوية العرقية وفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

كما قام امون وفيرتس (Amoon & Fuertes, 2011) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات، والتقييم الذاتي، والتكيف، والأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (271) طالباً وطالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس فاعلية الذات المكون من (22) فقرة، ومقياس التقييم الذاتي المكون من (22) فقرة، ومقياس التكيف المكون من (67) فقرة. وتم اعتماد المعدل التراكمي للحكم على الأداء الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات موجبة بين فاعلية الذات، والتقييم الذاتي، والتكيف، والأداء الأكاديمي، ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين التكيف، والأداء الأكاديمي، والتقييم الذاتي.

وهدفت دراسة العلوان والمحاسنة (2011) التي أُجريت في الأردن إلى الكشف عن الفاعلية الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (398) طالباً وطالبةً. وتم استخدام مقياس فاعلية الذات في القراءة، ومقياس إستراتيجيات القراءة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر إستراتيجيات القراءة استخداماً لدى الطلبة هي الإستراتيجية المعرفية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة.

أجرى دكورث (Duckworth, 2011) دراسة في إيطاليا هدفت إلى التعرف على مستويات فاعلية الذات الأكاديمية قبل تطبيق إستراتيجيات لتحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة. تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف السابع، والثامن. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وإستراتيجيات التدريس. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية قبل تطبيق الإستراتيجيات التدريسية وبعد تطبيق تلك الإستراتيجيات؛ حيث أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ارتفع بعد التدخل.

كما أجرى جاليون وبلوندين وياو ونالز وويليامز (Galyon, Blondin, Yaw, Nalls & Williams, 2012) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين فاعلية الذات الأكاديمية، والمشاركة الصفية، وأداء الاختبارات. تكونت عينة الدراسة من (165) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة أن لفاعلية الذات الأكاديمية قدرة تنبؤية في المشاركة الصفية وأداء الاختبارات. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية والمعدل التراكمي.

وقام أحمد وحسين وعظيم (Ahmed, Hussain & Azeem, 2012) بدراسة في باكستان هدفت إلى الكشف عن العلاقات التفاعلية بين فاعلية الذات الأكاديمية، والتعلم المنظم ذاتياً، وقلق الاختبار، والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبةً، منهم (205) طالباً، و(221) طالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس قلق الاختبار. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتياً. كما وأظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية (كقدرة تنبؤية) والتحصيل الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغيري الجنس وقلق الاختبار. كما أظهرت النتائج أن التحصيل الدراسي للإناث أفضل منه لدى الذكور.

كما قام وانيل ووانيل والين (Whannell, Whannel & Allen, 2012) بدراسة في استراليا هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيات المعلم على فاعلية الذات الأكاديمية، والسلوك الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (246) طالباً وطالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس استراتيجيات المعلم، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس السلوك الدراسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيات المعلم، وفاعلية الذات الأكاديمية، والسلوك الدراسي. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمية والسلوك الدراسي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مركز الضبط

هدفت دراسة كوتانيس ومسكي وأُفدور (Kutanis, Mesci & Ovdur, 2007) التي أُجريت في تركيا إلى الكشف عن أثر مركز الضبط على الأداء التعليمي. تكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس تركيا. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مركز الضبط لروتر، ومقياس الأداء التعليمي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الضبط الداخلي لدى الطلبة كان بدرجة مرتفعة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط والأداء التعليمي، ولصالح الطلبة المنضبطين داخلياً، بالإضافة إلى أن الطلبة المنضبطين خارجياً كانوا أكثر سلبية في العملية التعليمية.

وأجرى نجيدات (2009) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن مستوى التحصيل الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط وقوة الانا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس روتر لمركز الضبط داخلي– خارجي، ومقياس

قوة الأنا لبارون. تكونت عينة الدراسة من (842) طالباً وطالبةً، من طلبة جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم داخلي، وقوة الأنا لديهم مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم خارجي، وقوة الأنا لديهم متدنية، ووجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم داخلي، والتحصيل الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم خارجي، ودرجات الطلبة الذين تم تصنيفهم أن مركز ضبطهم مشترك، والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن قوة الأنا أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من مركز الضبط. وأظهرت أيضاً وجود فروق في مستوى درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم داخلي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق في درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم داخلي تعزى لمتغيري المستوى الدراسي، والكلية، وعدم وجود فروق في درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم خارجي تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية، وعدم وجود فروق في درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم مشترك تعزى لمتغيري الجنس والكلية.

كما أجرى بني خالد (2009) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبةً، استخدم في هذه الدراسة مقياس روتر للضبط الداخلي-الخارجي، أما بيانات التحصيل الأكاديمي فقد تم الحصول عليها من سجلات الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمركز ضبط خارجي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس؛ بينما في

المستوى الدراسي كانت العلاقة دالة لصالح طلبة البكالوريوس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (داخلي/ خارجي) وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع/ متدني)، أو الجنس (ذكر/أنثى)، أو المستوى الدراسي(بكالوريوس/دراسات عليا).

وفي دراسة بولس (Bulus, 2011) التي أُجريت في تركيا وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والتوجهات الهدفية للمعلمين وأثرها على تحصيل الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم من مختلف التخصصات. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس مركز الضبط للمعلمين المكون من (20) فقرة، ومقياس التوجهات الهدفية المكون من (30) فقرة، كما تم اعتماد المعدل التراكمي كمعيار للحكم على التحصيل الأكاديمي للطلبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أهداف التعلم ومركز الضبط الخارجي، كما أظهرت الدراسة ووجود علاقات إرتباطية سالبة بين أهداف الأداء، ومركز الضبط الداخلي، والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط الداخلي والتحصيل الأكاديمي.

وقام زيتني والاما (Zitny & Halama, 2011) بدراسة في سلوفكيا هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للثقة بالنفس ومركز الضبط وسمات الشخصية على الشعور بالظلم. تكونت عينة الدراسة من (254) طالباً وطالبةً، منهم (71) طالباً، و(183) طالبةً، تراوحت أعمارهم بين (14-17) عاماً. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس مركز الضبط، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس سمات الشخصية، ومقياس الشعور بالظلم. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سمات الشخصية ومركز الضبط الداخلي والثقة بالنفس والشعور بالظلم. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن سمات الشخصية تنبأ بالشعور بالظلم، بالإضافة إلى القدرة التنبؤية لمركز الضبط والثقة بالنفس بالشعور بالظلم.

كما قام الشوامين (2011) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى بحث العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط وأثرهما على التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس روتر لمركز الضبط، ومقياس دافع الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (502) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية تم اختيارهم بالطريقة العنقودية الطبقية العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين دافع الإنجاز ومركز الضبط. وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل لدى الطلبة من خلال معرفة مستوى مركز الضبط أو دافع الإنجاز أو كلا المتغيرين مجتمعين عندهم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافع الإنجاز.

وأجرى جونسولي وشيرفان (Ghonsooly & Shirvan, 2011) دراسة في إيران هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والقراءة والكتابة. تكونت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبةً. لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس مركز الضبط ومقياس القدرة على القراءة والكتابة، كما اعتمد الباحثان على نتائج الطلبة في مساق اللغة الإنجليزية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط الداخلي والقدرة على القراءة والكتابة.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط

أجرت ثومبسون (Thompson, 2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية، ومركز الضبط الداخلي والخارجي، وتوجهات أهداف الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي في مدرسة لتدريس القانون. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم أداة واحدة لقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومركز الضبط الداخلي والخارجي، وتوجهات أهداف

الإنجاز، وتكونت الأداة من (37) فقرة، و(16) لقياس الفاعلية الذاتية، و(16) لقياس مركز الضبط، و(5) لقياس توجيه أهداف الأنجاز. تكونت عينة الدراسة من (273) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مركز الضبط وتوجهات أهداف الأنجاز والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين متغير العمر والفاعلية الذاتية، ومركز الضبط الداخلي والخارجي.

أجرى كازي (Qazi, 2009) دراسة في الهند هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب الوالدية ومركز الضبط والفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (86) طالباً وطالبة في الهند تراوحت أعمارهم بين 15-21 سنة. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الأساليب الوالدية ومقياس مركز الضبط ومقياس الفاعلية الذاتية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأسلوب المتسلط ومركز الضبط لصالح الطلبة ذوي الضبط الداخلي، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين النمط المتساهل ومركز الضبط لصالح ذوي الضبط الخارجي.

كما أجرت روبرتس (Roberts, 2011) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى المقارنة بين الطلبة العاديين وذوي النشاط الزائد على متغيري مركز الضبط وفاعلية الذات. تكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة من ذوي اضطراب النشاط الزائد والمعرضين لخطر الإصابة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعرضين لخطر الإصابة باضطراب النشاط الزائد اظهروا درجات منخفضة في فاعلية الذات وتميزوا بمركز ضبط خارجي مقارنةً بزملائهم الذين لا يقلقون إزاء الإصابة باضطراب النشاط الزائد.

وقام مايري (Myree, 2011) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى بحث تأثير فاعلية الذات، مركز الضبط، وتدخلات الوالدين على التحصيل العلمي لعينة مستهدفة من الطلبة الأمريكيين الأفارقة في المدارس الثانوية المدنية. تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً

وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية في موقعين مختلفتين. لتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم استبانة مسؤولية الإنجاز الفكري، ومقياس الذاتية في المدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن تدخل الوالدين كان واضحاً في كلا الموقعين. كما أظهرت وجود فروق في مستويات الكفاءة الذاتية ومركز الضبط في كلا الموقعين أيضاً.

وفي دراسة ادیانكا واديدجي وأولفمي (Adeyinka, Adedeji, & Olufemi, 2011) التي أُجريت في نيجيريا هدفت إلى بحث مركز الضبط والاهتمامات المدرسية وفاعلية الذات الأكاديمية كمتنبآت بالتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية الجدد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس مركز الضبط، ومقياس الاهتمامات المدرسية. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبةً، منهم (300) طالباً، و(200) طالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من 25 مدرسة ثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن مركز الضبط والاهتمامات المدرسية والفاعلية الذاتية تسهم وبشكل كبير في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة الجدد.

وأجرى إلياس واكساه وكيستو (Alias, Akasah & Kesot, 2012) دراسة في ماليزيا هدفت إلى بحث فاعلية الذات ومركز الضبط والاتجاهات والتحصيل الأكاديمي لطلبة الهندسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأسلوب الوصفي، كما تم استخدام مقياس مركز الضبط لروتير (Rotter) ومقياس فاعلية الذات، ومقياس اتجاهات الهندسة. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلبة يميلون إلى مركز الضبط الداخلي بدلاً من مركز الضبط الخارجي، كما أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة كان متوسطاً، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو الهندسة كانت إيجابية لصالح الإناث، وأن فاعلية الذات ومركز الضبط والاتجاهات جميعها لها تأثير على التحصيل الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

بمطالعة مجمل الدراسات السابقة يلحظ اهتمام هذه الدراسات بتناول متغيري المراقبة الذاتية والدافعية الداخلية والخارجية، وهما محور الدراسة الحالية، وينطلق هذا الاهتمام من أهمية هذه المتغيرات في حياة الأفراد بشكل عام، وأهميتها في حياة الطلبة من الناحية التعليمية الأكاديمية بشكل خاص.

واستناداً إلى دور فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط، وأهميتهما في العملية التعليمية، وفي بناء شخصية الطالب الاجتماعية وتكوينها، جاءت الدراسة الحالية بهدف تناول هذه المتغيرات من خلال الكشف عن العلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية بشكل مباشر، وهذا ما لم تهتم بتناوله الدراسات السابقة، مما يجعل من الدراسة الحالية انطلاقةً نحو دراسات أخرى حول هذه المتغيرات، بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة منها في تعزيز الأدب التربوي حول هذه الجوانب.

وأهتمت معظم هذه الدراسات بالعلاقة بين مركز الضبط وفاعلية الذات بشكل عام كدراسة مايري (Myree, 2011)، أما دراسة روبرتس (Roberts, 2011) فهدفت الى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة العاديين وذوي النشاط الزائد. وإستناداً الى أهمية دور هذه المتغيرات في التأثير على سلوك الأفراد جاءت الدراسة الحالية بهدف تناول هذه المتغيرات والكشف عن العلاقة بينهما.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة في التعرف على طبيعة المجتمعات التي أُجريت فيها الدراسات السابقة، بالإضافة إلى التعرف على طبيعة الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها، كما أفادت الباحثة من هذه الدراسات في التعقيب على نتائج الدراسة الحالية، ومقارنة النتائج في ضوء نتائج هذه الدراسات.

وبمقارنة الدراسة الحالية، وفي ضوء ما تم استعراضه من جوانب مختلفة للدراسات السابقة، وما تناولته من متغيرات، ومواضيع حول فاعلية الذات ومركز الضبط، والعلاقة بينهما يتوقع أن يكون لها موقعاً متقدماً بين الدراسات السابقة، كونه لم يكن هناك أي من الدراسات العربية –في حدود علم الباحثة– التي تناولت المتغيرين، سواءً كان ذلك بصورة مباشرة، أو غير مباشرة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات التي تم إتباعها في تنفيذ خطوات الدراسة، ويشمل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى الأدوات التي تم استخدامها وطرق استخراج معاملات صدقها وثباتها، وكذلك ما تم استخدامه من معالجات إحصائية للإجابة عن اسئلة الدراسة واستخلاص النتائج، وفيما يلي توضيح لذلك.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم في فلسطين خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2012- 2013، والبالغ عددهم (5632) طالباً وطالبةً منهم (2645) طالباً، و(2987) طالبةً موزعين على (25) مدرسة، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة أم الفحم. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل

التخصص	علمي		أدبي		المجموع
الجنس / مستوى التحصيل	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
مرتفع	376	503	411	507	1797
متوسط	484	499	489	512	1984
منخفض	452	492	433	474	1851
المجموع	1312	1494	1333	1493	**5632**
	2806		**2826**		
	5632				

عينـة الدراسة

أُجريت الدراسـة علـى عينـة متوافرة شكلت مـا نـسبته (8%) تقريباً من مجتمـع الدراسـة، مـع الأخذ بعين الاعتبـار تمثيل هذه العينـة لمتغيرات الدراسـة من حيث الجنس، والتخصص ومـستوى التحصيل. وتكونت العينـة من (454) طالباً وطالبةً، منهم (191) طالباً، و(263) طالبةً، والجـدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل.

جدول (2)

توزيع أفراد عينـة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل

التخصص	علمي		أدبي		المجموع
الجنس / مستوى التحصيل	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
مرتفع	37	56	27	35	155
متوسط	42	69	33	39	183
منخفض	31	35	21	29	116
المجموع	110	160	81	103	**454**
	270		**184**		
	454				

أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسـة تم استخدام أداتين للكشف عن العلاقة بين فاعليـة الذات الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية، وفيما يأتي وصف لكل من هاتين الأداتين.

أولاً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

استخدم فـي هذه الدراسـة مقياس وون وفرومان (Owen & Fromen, 1988) المعرّب مـن قبـل البـدارين (2008) لقيـاس مـستوى فاعليـة الـذات الأكاديميـة، ويتكـون المقيـاس بـصورته الأصلية من (33) فقرة.

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته المعرّبة

لقد تحقق لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية دلالات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

أوجد البدارين (2008) دلالات صدق المحتوى للمقياس من خلال ترجمته إلى اللغة العربية، ثم عرضه على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين حيث طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مضمون الفقرات ومناسبتها للغرض الذي وضعت من اجله، ومدى وضوحها وصياغتها اللغوية ومدى مناسبة المقياس للبيئة الأردنية، وللمرحلة العمرية التي سيطبق عليها، وأية أقتراحات أخرى يرونها مناسبة لصدق المقياس. وبعد الأخذ بآرائهم وتعديلاتهم تكون المقياس بصورته النهائية من (33) فقرة، كما هو مبين في الملحق (1).

ثانياً: صدق البناء

تحقق البدارين (2008) من صدق بناء المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (45) طالباً وطالبةً، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للمقياس. وقد جاءت كافة فقرات المقياس مقبولة من حيث ارتباطها بالمقياس ككل، وتراوحت قيم هذه المعاملات بين (0.21 – 0.71).

ثبات المقياس

تحقق البدارين (2008) من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-Test)، حيث بلغ ثبات الإعادة (الاستقرار) باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.78)، والاتساق الكلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل ثبات التجانس (0.86).

دلالات صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في هذه الدراسة تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (10) محكمين، كما هو مبين في ملحق (2)، حيث طلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبته للكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات أخرى يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات المحكّمين بما يسهم في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تم دمج فقرتين، وإعادة صياغة بعض الفقرات، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات، وحذف فقرة واحدة، وبناءً على ذلك تكون المقياس بعد إجراء التعديلات، والأخذ بملاحظات المحكمين من (31) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق بناء المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين استجاباتهم على الفقرات، والمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات الطلبة على الفقرات والمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.53	12	0.50	23	0.43
2	0.44	13	0.56	24	0.57
3	0.29	14	0.51	25	0.34
4	0.30	15	0.53	26	0.32
5	0.51	16	0.42	27	0.60
6	0.58	17	0.40	28	0.59
7	0.32	18	0.34	29	0.67
8	0.49	19	0.36	30	0.22
9	0.55	20	0.54	31	0.55
10	0.43	21	0.40	32	0.46
11	0.48	22	0.48	33	0.57

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط للفقرات مع المقياس ككل، تراوحت ما بين (0.22 – 0.67)، واعتمدت الباحثة معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها مع المقياس ككل عن (25%)، وبناءً على ذلك فقد تم حذف فقرة واحدة، وهي الفقرة ذات الرقم (30)، حيث كان معامل ارتباطها مع المقياس أقل من (25%)، وبناءً على ذلك فقد تكون المقياس بصورته النهائية من (31) فقرة، كما هو مبين في الملحق (3).

ثبات المقياس

للتحقق من دلالات ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب قيم معاملات (ثبات الاستقرار) للمقياس ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) حيث بلغ (0.86)، كما تم استخراج قيم الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.74).

تصحيح مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

تكون مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بصورته النهائية من (31) فقرة، وتتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة، حسب قناعة المستجيب بمضمون هذه الفقرة، ومدى انطباقها عليه، وذلك وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: تنطبق بدرجة كبيرة جداً، وتعطى (5) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة، وتعطى (4) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة، وتعطى (3) درجات، تنطبق بدرجة قليلة، وتعطى (2) درجة، تنطبق بدرجة قليلة جداً، وتعطى (1) درجة. وتتراوح الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس ما بين (1– 5) درجات، وبما أن المقياس يتكون من (31) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (155) درجة، وأدنى درجة (31)، ولتحديد مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، تم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

- (1– 2.33 مستوى منخفض).
- (من 2.34– 3.66 مستوى متوسط).
- (3.67 – 5 مستوى مرتفع).

ثانياً: مقياس مركز الضبط

أُستخدم في هذه الدراسة مقياس نويكي وستريكلاند (Strickland & Nowicki, 1973) الذي يقيس مركز الضبط، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (29) فقرة.

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته المعرّبة

أوجد طلافحة (2010) دلالات صدق المحتوى للمقياس من خلال ترجمته إلى اللغة العربية، ثم عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي والقياس والتقويم، وطُلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم حول المقياس من حيث سلامة الترجمة،

وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة المقياس للبيئة الأردنية، وللمرحلة العمرية التي سيطبق عليها، وأية أقتراحات أخرى يرونها مناسبة لصدق المقياس. وتم الأخذ بملاحظات وآراء المحكمين حول فقرات المقياس، حيث اكتفى المحكمون بالتعديلات اللغوية وسلامة الترجمة دون حذف أي فقرة، وبعد الأخذ بآرائهم وتعديلاتهم تكون المقياس بصورته النهائية من (29) فقرة، كما هو مبين في الملحق (4).

ثانياً: صدق البناء

وتحقق طلافحة (2010) من صدق بناء المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، مكونة من (87) طالباً وطالبةً، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المقياس ككل، وتراوحت قيم هذه المعاملات بين (0.21 – 0.51).

ثبات المقياس

للتحقق من دلالات ثبات مقياس مركز الضبط تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (87) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب قيم معاملات (ثبات الاستقرار) للمقياس ككل باستخدام معامل (ارتباط بيرسون) حيث بلغ (0.81)، كما تم استخراج قيم الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ (0.83).

دلالات صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق مقياس مركز الضبط في هذه الدراسة تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس مركز الضبط تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (10) محكمين، كما هو مبين في ملحق (2)، حيث طلب إليهم إبداء الرأي من حيث مدى مناسبة المقياس للكشف عن مركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات أخرى يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات المحكّمين بما يسهم في تحقيق أهداف الدراسة، وبناءً على ذلك تم حذف (6) فقرات، وإعادة صياغة (5) فقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات، وبناءً على ذلك تكون المقياس بعد إجراء التعديلات، والأخذ بملاحظات المحكمين من (23) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق بناء المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين استجاباتهم على الفقرات، والمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات الطلبة على الفقرات والمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.40	11	0.18	21	0.39
2	0.35	12	0.34	22	0.34
3	0.22	13	0.39	23	0.45
4	0.39	14	0.20	24	0.30
5	0.43	15	0.29	25	0.19
6	0.38	16	0.22	26	0.27
7	0.47	17	0.33	27	0.36
8	0.49	18	0.37	28	0.41
9	0.37	19	0.49	29	0.44
10	0.18	20	0.44		

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط للفقرات مع المقياس ككل، تراوحت ما بين (0.18− 0.49)، واعتمدت الباحثة معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها مع المقياس ككل عن (25%)، وبناءً على ذلك فقد تم حذف (6) فقرات، وهي الفقرات ذوات الأرقام (3، 10، 11، 14، 16، 25)، وعليه تكّون المقياس بصورته النهائية من (23) فقرة، كما هو مبين في الملحق (5).

ثبات المقياس

للتحقق من دلالات ثبات مقياس مركز الضبط تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب قيم معاملات (ثبات الاستقرار) للمقياس ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) حيث بلغ (0.84)، كما تم استخراج قيم الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.61).

تصحيح مقياس مركز الضبط

تكون مقياس مركز الضبط بصورته النهائية من (23) فقرة، وتتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع المستجيب استجابة أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته، ومدى انطباق الفقرة عليه، وذلك وفقاً لتدريج ثنائي (نعم، لا)، حيث يحصل المستجيب على علامة واحدة في حال كانت استجابته للتوجه الخارجي، ويحصل على (صفر) في حال كانت استجابته للتوجه الداخلي. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (صفر) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، و(23) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، وكلما زاد مجموع علامات المستجيب على مقياس مركز الضبط يصبح المستجيب ذا مركز ضبط خارجي، وبالمقابل

كلما قل مجموع علامات المستجيب يصبح ذا مركز ضبط داخلي. وبالتالي فإن الدرجة التي تقل عن (11) تدل على ميل المستجيب للتوجــه الداخلي، في حين أن العلامة التي تزيد عن (12) تدل على ميل المستجيب للتوجه الخارجي.

إجراءات تنفيذ الدراسة

لقد تم تنفيذ إجراءات الدراسة، وفقاً للخطوات والإجراءات الآتية:

- إعداد أداتي الدراسة وإخراجهما بصورتهما النهائية، كما هو مبين في الملحقين (3، 5) لغايات التطبيق على أفراد عينة الدراسة، بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما من خلال عرضهما على لجنة من المحكّمين المتخصصين في مجال علم النفس الإرشادي والتربوي والقياس والتقويم، كما هو مبين في الملحق (2)، بالإضافة إلى تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة لاستخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي، ومعاملات الثبات.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك موجه لمديرية التربية والتعليم لمنطقة أم الفحم، ملحق (6)، بهدف الحصول على عدد أفراد مجتمع الدراسة، وتطبيق أداتي الدراسة.
- اختيار عينة متوافرة لمجتمع الدراسة مع مراعاة تمثيل عينة الدراسة لمتغيرات الجنس والعمر والتخصص.
- تمت زيارة جميع المدارس التي جاء طلبتها ضمن أفراد عينة الدراسة، والالتقاء بمديري ومديرات المدارس، وتم تكليف المشرفين التربويين في هذه المدارس بالتعاون مع الباحثة في عملية توزيع أداتي الدراسة، ومتابعة الطلبة وتم الاجتماع مع المشرفين التربويين من قبل الباحثة.

- تم التوضيح لأفراد عينة الدراسة الهدف من الدراسة، وتم توضيح الإرشادات الضرورية واللازمة لتعبئة اداتي الدراسة من حيث المعلومات العامة في الصفحة الأولى، وطريقة الإجابة على فقرات الأداتين، وأُعطيت عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على أداتي الدراسة، وتم متابعة استفساراتهم والإجابة عليها، وتم التأكيد على أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- جمع أداتي الدراسة، والتأكد من استجابات أفراد عينة الدراسة، وتدقيقهما وإعدادهما لغايات التحليل الإحصائي، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، تم استبعاد (46) استبانة من أصل (500) استبانة تم توزيعهما، حيث وجد أنها غير مكتملة الشروط لأغراض التحليل الإحصائي نتيجة لترك بعض الفقرات دون إجابة، أو وضع أكثر من إجابة على الفقرة، أو لعدم وضع الجنس، أو العمر، وبالتالي تم استبعادها، وبناءً على ذلك تكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من (454) طالباً وطالبةً.

- أدخلت البيانات، وتم تفريغها، واستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، والمعالجات الإحصائية المناسبة، والحصول على نتائج الدراسة، وتم مناقشتها، والخروج بالتوصيات استناداً لما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الرئيسة:

- فاعلية الذات الأكاديمية، بأبعادها المختلفة.
- مركز الضبط، وله مستويان: (داخلي – خارجي).

ثانياً: المتغيرات التصنيفية:

- الجنس: وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- التخصص: وله فئتان: (علمي، أدبي).
- التحصيل الدراسي: حيث سيقاس من خلال المعدل الفصلي، وله ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).

المعالجات الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة على السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي.
- للإجابة على السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية بطريقة شفيه.
- للإجابة على السؤال الرابع تم استخراج التكرارات والنسب المئوية.
- للإجابة على السؤال الخامس تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوجهات مركز الضبط تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، ولبيان الفروق الإحصائية بين هذه التكرارات تم استخدام اختبار كاي^2.
- للإجابة على السؤال السادس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وتم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه.
- للإجابة على السؤال السابع تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجهات مركز الضبط لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم.

الفصل الرابع

عرض النتـائــج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج.

أولاً: النتـائج المتعلقـة بالـسؤال الأول: "مـا مـستوى فاعليـة الـذات الأكاديميـة لـدى طلبـة الثانوية في منطقة أم الفحم؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الثانوية في أم الفحم، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الثانوية في أم الفحم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	أنا قادر على الحصول على احترام المعلمين.	4.67	0.71	مرتفع
2	22	أنا قادر على استخدام الحاسوب بكفاءة.	4.59	0.72	مرتفع
3	16	يمكنني الالتزام بحضور الحصص الدراسية بشكل منظم.	4.57	0.79	مرتفع
4	21	يمكنني إجراء حسابات رياضية بسيطة.	4.55	0.75	مرتفع
5	11	يمكنني الحصول على علامات جيدة في معظم المواد الدراسية.	4.39	0.70	مرتفع
6	18	أنا قادر على إقناع المعلمين بأني أعطي كامل اهتمامي للحصة الدراسية.	4.28	0.87	مرتفع
7	10	أنا قادر على الطلب من المعلم إعادة توضيح مفهوم لم أفهمه.	4.25	1.01	مرتفع
8	17	يمكنني الالتزام بحضور الحصص الدراسية حتى لو كانت غير ذات الاهتمام.	4.24	1.04	مرتفع
9	4	أنا قادر على اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة الموضوعية (من متعدد، صح وخطأ).	4.22	0.73	مرتفع

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
مرتفع	0.68	4.22	أنا قادر على استيعاب معظم المفاهيم والأفكار المشار إليها في ورقة الاختبارات.	19	9
مرتفع	0.82	4.21	يمكنني دراسة المادة الدراسية بشكل كاف حتى أفهم محتواها تماما.	12	11
مرتفع	0.68	4.19	أنا قادر على استيعاب معظم المفاهيم والأفكار الي تتردد في الحصص الدراسية.	20	12
مرتفع	1.02	4.17	يمكنني المشاركة في النشاطات اللامنهجية (الرياضة، الثقافية،...).	14	13
مرتفع	0.91	4.10	يمكنني المشاركة في المناقشات الصفية.	2	14
مرتفع	0.86	4.09	أستطيع تفسير مفهوم لزميل آخر في إحدى المواد الدراسية.	9	15
مرتفع	0.73	4.08	أستطيع الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلمون في غرفة الصف.	3	16
مرتفع	1.03	3.98	أستطيع إتقان معظم محتوى مادة الرياضيات.	23	17
مرتفع	0.89	3.97	أنا قادر على ربط محتوى المواد الدراسية بعضها ببعض.	25	18
مرتفع	0.84	3.95	أنا قادر على اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة المقالية.	5	19
مرتفع	0.98	3.91	أنا قادر على تطبيق محتوى المادة الدراسية التي تعلمتها في المختبر.	27	20
مرتفع	0.92	3.83	يمكنني كتابة بحث فصلي مميز.	6	21
مرتفع	1.02	3.75	أنا قادر على شرح مسألة أو مادة دراسية أمام زملائي في الصف.	13	22
مرتفع	0.86	3.73	أنا قادر على فهم النصوص الصعبة التي ترد في الكتب والمواد الدراسية.	30	23
مرتفع	1.07	3.72	أستطيع تحدي آراء المعلمين في الحصص الدراسية.	26	24
مرتفع	1.12	3.69	أنا قادر على التحدث مع المعلمين على انفراد للتعرف عليهم.	24	25
متوسط	0.95	3.64	أنا قادر على تدوين ملاحظات منظمة أثناء الحصة الدراسية.	1	26
متوسط	1.09	3.59	أنا قادر على الإصغاء طوال الحصة الدراسية لموضوع صعب ومعقد.	7	27
متوسط	1.01	3.59	يمكنني استيعاب محتوى مبحث دراسي لا يستهويني ولا أميل له.	31	27
متوسط	1.15	3.55	يمكنني تنظيم أوقات الدراسة بدلا من الانكباب عليها مرة واحدة.	29	29
متوسط	1.10	3.20	أنا قادر على تدوين بعض ملاحظات الزملاء في الصف.	8	30
متوسط	1.31	3.03	يمكنني الاستفادة الجيدة من مكتبة المدرسة.	28	31
مرتفع	**0.46** **14.28**	**4.00** **123.96**	**فاعلية الذات الأكاديمية ككل**		

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمستوى فاعلية الذات الأكاديمية تراوحت بين (3.03– 4.67)، حيث جاءت الفقرة (15) والتي تنص على "أنا قادر على الحصول على احترام المعلمين" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.67)، وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (22) ونصها "أنا قادر على استخدام الحاسوب بكفاءة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.59)، وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (16) ونصها "يمكنني الالتزام بحضور الحصص الدراسية بشكل منظم"، بمتوسط حسابي بلغ (4.57)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة (28) ونصها "يمكنني الاستفادة الجيدة من مكتبة المدرسة" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى فاعلية الذات الأكاديمية ككل (4.00)، وبمستوى مرتفع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الأكاديمية حسب جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الأكاديمية حسب جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي

الجنس	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	علمي	121.15	14.832	110
	أدبي	120.40	15.530	81
	المجموع	**120.83**	**15.096**	**191**
أنثى	علمي	125.79	12.683	160
	أدبي	126.93	14.064	103
	المجموع	**126.24**	**13.226**	**263**
المجموع	علمي	123.90	13.764	270
	أدبي	124.05	15.042	184
	المجموع	**123.96**	**14.280**	**454**

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الأكاديمية بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس، والتخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس، والتخصص والتفاعل بينهما على فاعلية الذات الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3341.876	1	3341.876	16.893	0.000
التخصص	4.154	1	4.154	0.021	0.885
الجنس × التخصص	96.022	1	96.022	0.485	0.486
الخطأ	89024.330	450	197.832		
الكلي	92369.286	453			

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (16.893)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف (0.021)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.885).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص، حيث بلغت قيمة ف (0.485)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.486).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل تختلف فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف متغير مستوى التحصيل؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الأكاديمية حسب متغير مستوى التحصيل، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الأكاديمية حسب متغير مستوى التحصيل

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض	117	120.34	15.595
متوسط	219	123.58	13.349
مرتفع	118	128.26	13.575
المجموع	454	123.96	14.280

يبين الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الأكاديمية بسبب اختلاف فئات متغير مستوى التحصيل، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

تحليل التباين الأحادي لفاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمستوى التحصيل

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3748.599	2	1874.299	9.539	.000
داخل المجوعات	88620.688	451	196.498		
الكلي	**92369.286**	**453**			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لمستوى التحصيل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لفاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمستوى التحصيل

	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع
منخفض	120.34			
متوسط	123.58	3.23		
مرتفع	128.26	*7.92	*4.69	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لأثر مستوى التحصيل بين مستوى مرتفع من جهة، وكل من مستوى منخفض ومستوى متوسط من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى المرتفع.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما توجه مركز الضبط السائد لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوجه مركز الضبط السائد لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية لتوجه مركز الضبط السائد لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم

	الفئات	التكرار	النسبة
مركز الضبط	خارجي	64	18.6
	داخلي	281	81.4
	المجموع	**345**	**100.0**

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (11) وجود فرق ظاهري بين توجه مركز الضبط الداخلي ومركز الضبط الخارجي، وجاء الفرق لصالح توجه مركز الضبط الداخلي بأعلى تكرار بلغ (281)، وبنسبة مئوية بلغت (81.4)، بينما حصل مركز الضبط الخارجي على تكرار بلغ (64) وبنسبة مئوية بلغت (18.6). وهذا يشير إلى أن توجه مركز الضبط الداخلي قد تخطى ما نسبته (50%)، وتوجه مركز الضبط الخارجي كان أدنى من (50%)، وهذا يشير إلى أن مركز الضبط الداخلي هو التوجه السائد لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل يختلف توجه مركز الضبط باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوجه مركز الضبط تبعاً لجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين هذه التكرارات تم استخدام اختبار كاي^2.

اولاً: الجنس

للكشف عن توجه مركز الضبط لأفراد عينة الدراسة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية وأختبار كاي^2 لتوجه مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي^2 لتوجه مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس

			الجنس: ذكر	الجنس: أنثى	المجموع
مركز الضبط	خارجي	التكرار	41	23	64
		النسبة المئوية	21.5%	8.7%	14.1%
	غير محدد	التكرار	49	60	109
		النسبة المئوية	25.7%	22.8%	24.0%
	داخلي	التكرار	101	180	281
		النسبة المئوية	52.9%	68.4%	61.9%
المجموع		التكرار	191	263	454
		النسبة المئوية	100.0%	100.0%	100.0%

قيمة كاي2= 17.402   درجات الحرية= 2   الدلالة الاحصائية= .000

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في توجه مركز الضبط الداخلي تبعاً لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

ثانياً: التخصص

للكشف عن توجه مركز الضبط لأفراد عينة الدراسة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية وأختبار كاي^2 لتوجه مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13)

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي^2 لتوجه مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص

			التخصص		المجموع
			علمي	أدبي	
مركز الضبط	خارجي	التكرار	35	29	64
		النسبة المئوية	13.0%	15.8%	14.1%
	غير محدد	التكرار	56	53	109
		النسبة المئوية	20.7%	28.8%	24.0%
	داخلي	التكرار	179	102	281
		النسبة المئوية	66.3%	55.4%	61.9%
المجموع		التكرار	270	184	454
		النسبة المئوية	100.0%	100.0%	100.0%

قيمة كاي2= 5.657 درجات الحرية= 2 الدلالة الاحصائية= .059

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في توجه مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: "هل يختلف توجه مركز الضبط باختلاف مستوى التحصيل؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجه مركز الضبط حسب متغير مستوى التحصيل، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجه مركز الضبط تبعاً لمتغير مستوى التحصيل

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض	117	14.92	3.42
متوسط	219	15.09	3.20
مرتفع	118	15.99	3.05
المجموع	**454**	**15.28**	**3.24**

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (14) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجه مركز الضبط بسبب اختلاف فئات متغير مستوى التحصيل، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15)

تحليل التباين الأحادي لتوجه مركز الضبط تبعاً لمستوى التحصيل

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	82.439	2	41.220	3.985	0.019
داخل المجوعات	4665.473	451	10.345		
الكلي	**4747.912**	**453**			

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في توجه مركز الضبط تعزى لمستوى التحصيل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لتوجه مركز الضبط تبعاً لمستوى التحصيل

	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع
منخفض	15.99			
متوسط	15.09	0.17	0.17	
مرتفع	14.92	*1.07	0.90	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha = 0.05$) في توجه مركز الضبط الداخلي تعزى لأثر مستوى التحصيل بين مستوى منخفض ومستوى مرتفع، وجاءت الفروق لصالح المستوى المرتفع.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجه مركز الضبط لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجه مركز الضبط لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم، كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجه مركز الضبط لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم

		مركز الضبط
فاعلية الذات	معامل الارتباط ر	− 0.326 (*)
	الدلالة الإحصائية	0.000
	العدد	454

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (17) وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجه مركز الضبط الخارجي لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء ما تم طرحه من أسئلة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم، وفي ما يلي عرضٌ لمناقشة هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم؟".

أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم جاء بدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدد من العوامل التي تسهم في رفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة في هذه المرحلة، وذلك بأن فاعلية الذات الأكاديمية تتأثر بالعديد من العوامل كالتنشئة الأسرية، والمدرسة، والإقناع اللفظي، والعوامل الشخصية المرتبطة بالطالب نفسه. فيعتبر الوالدين من أهم مصادر تعزيز فاعلية الذات الأكاديمية نظراً لما يقدماه من دعم ومساعدة، وتوجيه إيجابي للطالب، كما أن للبيئة المدرسية بما تشمله من مؤثرات تؤثر في سلوك الطالب وتسهم في التأثير على فاعلية الذات الأكاديمية من خلال تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض وتفاعل الطلاب مع المعلمين، بالإضافة إلى تقديم المعلمين المساعدة الأكاديمية التي يحتاجها الطالب، وتعليمهم إستراتيجيات تعليمية شاملة بما فيها اكتساب المهارات الأساسية والضرورية، واستخدام الأنشطة المثيرة للاهتمام، والتي تحتوي في مضمونها على تحديات جديدة تعمل على تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم للبلوغ لأفضل مستوى من التحصيل الأكاديمي مما يسهم في رفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالب.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يكتسبه الطالب من خبرات تسهم في نمو مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديه ومن خلال هذا الجانب فإن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط وتتأثر بالعديد من العوامل والمؤثرات والتي من أبرزها ما يكتسبه الطالب من قدرات ومهارات خلال مروره بالخبره التعليمية، بالاضافة إلى دور التعزيز وتقديم المكافآت والحوافز والتشجيع المعنوي والمادي، وتقييم مستوى التحصيل الدراسي للطالب بناءً على الجهد الذي يبذله وليس على قدراته الشخصية يعزّز من فاعلية الذات الأكاديمية ويرفع من مستواها .

واستناداً الى ذلك ترى الباحثة أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية الذي جاء مرتفعاً، قد يكون مرده إلى أن الطالب في هذه المرحلة يميل إلى إختيار الأنشطة التي يمكن أن يؤديها بنجاح، ويتجنب الأنشطة التي يمكن أن تقود إلى الفشل، وأن لديه القدرة على مواجهة الصعوبات من خلال المثابرة وبذل الجهد للتغلب على تلك الصعوبات، بالإضافة إلى الخبرات والمهارات التي أكتسبها الطالب خلال هذه المرحلة، وممارسته لسلوكات تسهم في بناء شخصيته، وفهم إيجابي للذات، وذلك من أجل تحقيق ذاته، وبالتالي تعزيز مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ورفعها.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة دكورث (Duckworth, 2011)، التي أشارت إلى أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية للطلبة كان منخفضاً قبل تطبيق برنامج لتحسينه.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف جنس الطالب تخصصه الأكاديمي؟".

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لأثر متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لأثر التخصص، وللتفاعل بين الجنس والتخصص.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر إلتزاماً ومتابعة للدراسة من الذكور وأكثر سعياً للنجاح لإثبات ذاتهن، بالمقابل فإن الذكور أقل اهتماماً وإلتزاماً بالدراسة نظراً لوجود العديد من المشتتات التي تعمل على تشتيت تركيزهم على الأمور التعليمية، فالذكور بشكل عام يقضون أوقات فراغهم في أمور ثانوية كاللعب مع الرفاق، ويقضون معظم أوقات فراغهم في أمور غير مهمة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إختلاف خصائص الذكور عن الإناث بشكل عام، إلى اختلاف أدوارهم في المجتمع، بالإضافة إلى نظرة الذكور التشاؤمية بأن الشهادة لا تلبي طموحاتهم المستقبلية، وزيادة إنتشار ظاهرة البطالة في المجتمع، وخاصةً بين حملة الشهادات الجامعية، فجميع هذه العوامل تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية

ويمكن تفسير النتيجة التي تنص على عدم وجود فروق في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لأثر التخصص، والتفاعل بين الجنس والتخصص إلى إهتمام الطلبة بالعملية التعليمية بغض النظر عن إختلاف التخصص بشكل عام، ففاعلية الذات الأكاديمية تمثل معتقدات الطالب عن قدراته الأكاديمية؛ وعدم وجود إختلاف بين معتقدات الطلبة في التخصصين العلمي والأدبي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تشابه الخبرات الأكاديمية التي يمر بها الطلبة، وتعامل مع الطلبة في المدرسة بنفس الأساليب والطرق، وتقديم إستراتيجيات تعليمية مشابهة لجميع الطلبة، وتقييم مستوى التحصيل الدراسي للطلبة بناءً على الجهد الذي يبذلونه وليس على قدراتهم الشخصية وبغض النظر عن تخصصاتهم.

وأختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة احمد وآخرون (Ahmed et al., 2012)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل تختلف فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف مستوى التحصيل؟".

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لاثر مستوى التحصيل بين مستوى مرتفع من جهة وكل من مستوى منخفض ومستوى متوسط من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه جراهام وباجاريس (Graham & Pajares, 1999) إلى أن معتقدات الفرد عن قدراته وإمكاناته هي الأكثر تأثيراً في حياته وخصوصاً في العملية التعليمية، ويؤكد كليري وزيمرمان (Cleary & Zemmerman, 2006) انه اذا كان لدى الفرد ثقه بقدراته على أداء مهمة ما فإن ذلك سيزيد من جهده ومثابرته ودافعيته لإنجاز المهمات والواجبات المنزلية. وبالتالي فإن الطلبة الذين يمتازون بفاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة يكون تحصيلهم أعلى من نظرائهم ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أثر معتقدات الطالب عن فاعليته الذاتية الأكاديمية، إذ أنها تلعب الدور الحاسم في التأثير على الأداء الأكاديمي، كما أشارت بعض الدراسات إلى ان فاعلية الذات الأكاديمية هي عامل هام في تفسير التباين في الأداء الأكاديمي بين الطلبة، فالطلبة الذين يتصفون بفاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة يميلون إلى إنجاز المهمات التي تتحدى قدراتهم، ويستخدمون الإستراتيجيات المعرفية والتعليمية بشكل مرن.

ويؤكد شانك (Schunk, 2003) ما ذهبت إليه الباحثة في تفسيرها لهذه النتيجة، حيث أشار إلى أن الطلبة الذين يتصفون بفاعلية ذاتية مرتفعة يعملون لفترات طويلة بشكل أفضل من نظرائهم ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المتدنية.

وأتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة وودرف (Woodroffe, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة امون وفيرتس (Amoon & Fuertes, 2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية، والأداء الأكاديمي.

وأتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جاليون وآخرون (Galyon et al., 2012)، حيث أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية والمعدل التراكمي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما توجه مركز الضبط السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم؟".

أظهرت النتائج أن مركز الضبط الداخلي هو التوجه السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدد من العوامل أبرزها تحمل الطلبة نتيجة سلوكاتهم، فالطلبة يعتقدون أن قدراتهم تتحكم في أحداث حياتهم، وهم المسؤولين عن تصرفاتهم، ونتائج أعمالهم، وأن ما يتم تحقيقه من نجاح، أو فشل يرجع إلى ما يبذلوه من جهد ومثابرة، وإرادة وتصميم.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى دور التنشئة الأسرية والأهل في تعليم أبنائهم تحمل مسؤولية سلوكاتهم، مما يؤدي الى إعتقاد الطلبة أنهم قادرين على تغيير حياتهم بالإتجاه الذي يرغبون، بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه المدرسة والمعلمين في توجيه مركز الضبط للطلبة من خلال الخبرات المدرسية التي يمرون بها في المدرسة، فجميع هذه العوامل تؤثر في توجه مركز الضبط وتعديله لدى الطلبة.

وأتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نجيدات (2009)، ونتيجة دراسة كوتايس وآخرون (Kutanis et al., 2007)، واللتان أشارتا الى أن مستوى الضبط الداخلي لدى الطلبة كان بدرجة مرتفعة.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل يختلف توجه مركز الضبط باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟".

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه مركز الضبط الداخلي تبعاً لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدد من العوامل منها أن الإناث يتصورون أنهن قادارت على الوصول إلى أهدافهن بنفسهن ومجهودهن، وأنهن مسؤولات عن مجريات حياتهن، أما بالنسبة للذكور فإنهم يتصورون أن المواقف الخارجية هي المؤدية إلى حصولهم على أهدافهم، وأن أحداث الحياة تجري وفق سيطرة قوى خارجية مثل الظروف المحيطة وما فيها من عوامل مثل الحظ.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الإناث يقاومن المغريات الحياتية التي يمكن أن تؤثر فيهن، ويشير روتر وآخرون (Rotter et al., 1972) إلى أن التعزيز المرتبط بالعالم الخارجي يؤدي إلى تبني الأفراد مركز ضبط خارجي؛ فاختلاف الخصائص الشخصية للذكور والإناث أدت إلى وجود فروق في توجهات مركز الضبط؛ حيث أن الذكور يتأثرون بمغريات الحياة أكثر من الإناث، ويميل الوالدين بشكل عام إلى تعزيز الذكور بمعززات خارجية تؤدي إلى تبنيهم وجهة ضبط خارجية حيث أن التعزيز يتحكم فيه أشخاص آخرين أكثر قوة من الشخص نفسه لذلك لا يمتلك الفرد خيار التأثير عليهم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نجيدات (2009)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في توجهات مركز الضبط تعزى لمتغير التخصص.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشوامين (2011) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في توجهات مركز الضبط الخارجي، ولصالح الذكور.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: "هل يختلف توجه مركز الضبط باختلاف مستوى التحصيل؟".

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه مركز الضبط الداخلي تعزى لأثر مستوى التحصيل بين مستوى منخفض ومستوى مرتفع، وجاءت الفروق لصالح المستوى المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أهمية مفهوم مركز الضبط لأنه يعمل على تحريك قدرات الفرد بمعنى أن نجاح الفرد، أو فشله يرتبط بعوامل ذاتية وخارجية، فالطلبة ذوي الضبط الداخلي ينظرون إلى مصادر النجاح والفشل بأنها تحركها قوى ذاتية داخلية تساعده على مواجهة المواقف الحياتية الصعبة مما يكون لديه دافعاً قوياً نحو الإنجاز في مجالات حياته، وبذلك فإن الطلبه ذوي مركز الضبط الداخلي يتميزون بخصائص وسمات تجعلهم قادرين على إدارة سلوكهم الأكاديمي، وبالتالي التفوق على نظرائهم ذوي مركز الضبط الخارجي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الدور الذي تلعبه المدرسة والمعلمين والأهل في تنمية مركز الضبط الداخلي للطلبة، وتعديله من خلال التركيز على تحميلهم مسؤولية سلوكاتهم وتعليمهم أن الإنسان قادر على أن يتحكم بنتائج سلوكه، وأنه يمكن أن يسيطر ويضبط الأحداث وتغيير مجراها بيده.

وأتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كوتانيس وآخرون (Kutanis et al., 2007)، التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط والأداء الأكاديمي، ولصالح الطلبة المنضبطين داخلياً، بالإضافة إلى أن الطلبة المنضبطين خارجياً أكثر سلبية في العملية التعليمية. كما وأتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نجيدات (2009)، التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة الذين تم تصنيفهم على أن مركز ضبطهم داخلي والتحصيل الأكاديمي.

سابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجه مركز الضبط لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم؟".

اظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية وتوجه مركز الضبط الخارجي لدى طلبة الثانوية في منطقة أم الفحم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن قيام الفرد بسلوك معين قد يؤدي به إلى النجاح بينما قيامه بسلوك آخر قد يؤدي إلى الفشل وبناءً على ذلك يقيم الفرد ذاته إما إيجابياً أو سلبياً؛ اي أن الفرد يقيّم سلوكاته ويعزيها إلى عوامل داخلية، أو عوامل خارجية. كما أن فاعلية الذات تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد وهذا يدل على أن الشخص الذي يمتلك فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة لديه اعتقاد بإن التغلب على المشكلات الصعبة يتعلق بالجهد الذي يبذله؛ أي أنه يعزي نتائج سلوكه إلى عوامل إما أن تكون داخلية أو خارجية، وبالتالي فإن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط بتوجهات مركز الضبط.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشخص الذي يمتلك فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة يتحمل نتائج سلوكه، ويعي أن إنجازاته تتعلق بجهده، واعتقاده عن قدراته، حيث أن الطالب الذي

يتمتع بفاعلية ذاتية مرتفعة لديه قناعة بأن نتائج سلوكه إنما هي بسبب أفعاله وليس نتيجه لعوامل خارجية يصعب السيطرة عليها كالحظ، بل إنه يعي تماماً أن رسوبه في امتحان معين نتيجة لعدم تركيزه في الدراسة مثلاً، أو أنه لم يبذل جهد كافي للدراسة للامتحان وبذلك سيبذل قصارى جهده في مرات لاحقة. بالمقابل الشخص الذي يعزي نتائج سلوكه إلى عوامل يصعب السيطرة عليها لن يبذل جهد في مرات لاحقة لأنه يعزي نتائج سلوكه إلى عوامل يصعب السيطرة عليها والتحكم بها.

وأتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مايري (Myree, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق في مستويات فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط، كما أتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ادينكا واديدجي وأولفمي (Adeyinka, Adedeji & Olufemi, 2011) التي توصلت إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط يتنبأن بالتحصيل الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج يمكن للباحثة أن توصي بما يلي:

- إعداد البرامج التدريبية التربوية والإرشادية، وإجراء الأنشطة المنهجية واللامنهجية ضمن المنهاج الدراسي أو كبرامج مستقلة بذاتها، للمحافظة على مستوى مرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية، وتوجه مركز ضبط داخلي خلال المراحل الدراسية لدى الطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومركز الضبط خلال التقدم في المراحل الدراسية، في ضوء متغيرات ذات علاقة بهما ترتبط بشخصية الطالب، والبحث عن العوامل والمسببات التي تؤدي إلى تراجع فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة وتوجههم نحو مركز ضبط خارجي خلال تقدمهم في في مختلف المراحل التعليمية، وخاصةً الذكور.
- ضرورة توجيه الإهتمام بالطلبة خلال المرحلة الثانوية وخاصةً في ظل التغيرات النفسية والفسيولوجية للطلبة من قبل المعلمين والأسرة، وذلك من خلال تنفيذ ورش عمل تربوية تعمل على رفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، وتعديل مركز الضبط لديهم.
- بناء عدد من البرامج التربوية التعليمية بهدف زيادة قدرة الطالب على توقع النتائج الايجابية لأدائه في المهام اللاحقة، لأن زيادة مثل تلك القدرة تعمل على رفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطالب في المهام الموكلة له، كما تعمل على تحقيق النجاح لديه.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

البدارين، غالب. (2008). **الإندماج الوالدي والذكاء الإنفعالي والميل للمدرسة كمتنبئات بالتحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في قصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

البراق، فطوم. (2008). **التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز التحكم لدى طلاب الجامعات بالمدينة المنورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

بني خالد، محمد. (2009). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 17** (2)، 491-512.

دروزة، أفنان. (1997). عوامل تؤثر على التحصيل الأكاديمي الجامعي في نظام التعليم المفتوح مقابل نظام التعليم التقليدي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية. 32**، 206- 232.

الديب، علي. (1987). مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي دراسة عبر حضارية. **مجلة علم النفس**. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، **3**، 36- 50.

سرور، عبد الغني. (2004). مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم. **مجلة مستقبل التربية العربية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. **29** (9)، 9- 45.

سعودي، محمد والبسيوني، محمد. (2003). أثر تفاعل كل من الفاعلية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية، جامعة الأزهر، **مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 114** (1)، 181- 271.

سليمان، سناء. (1998). الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية. **مجلة علم النفس**. الهيئة المصرية للكتاب. **6** (2)، 61- 87.

الشوامين، سليمان. (2011). **العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط وأثرهما على التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد. (2000). **علم النفس التربوي**. القاهرة: الأنجلو المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

طلافحة، مصعب. (2010). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

العتوم، عدنان. (2004). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة. (2011). الفاعلية الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 2** (4)، 399- 428.

فرج، صفوت .(1991). مصدر الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية. **دراسات نفسية، 1** (1)، 7 – 26.

المغربي، ريم. (2008). **الفاعلية الذاتية التعليمية لمعلميّ العلوم في المرحلة الأسَاسيّة وعلاقتها بالفَاعليَّة الذَّاتيّة التعلميّة لطلبتهم وتحصيلهم العلميّ**. رسالة دكتواره غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

نجيدات، زايد. (2009). **التحصيل الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط وقوة الأنا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adeyinka, T., Adedeji, T. & Olufemi, A. (2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among junior secondary school students in Osun State, Nigeria. **New Horizons in Education**, **59** (1), 25- 37.

Ahmed, S., Hussain, A. & Azeem, M. (2012). Relationship of academic self-efficacy to self regulated learning, test anxiety and academic achievement. **International Journal of Education**, **4** (7), 1948-5476.

Alias, M., Akasah, Z. & Kesot, M. (2012). Self- efficiency, locus of control and attitude among engineering students: appreciating the role of affects in learning efforts, S**ocial and Behavioral Sciences**, (**56**), 183–190.

Amoon, P. & Fuertes, J. (2011). Self- efficacy, self-rated abilities, adjustment and academic performance. **Journal of Counseling & Development**. **89** (4), 431- 439.

Bandura, A. (1977). Self- efficacy toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, **84**, 191- 215.

Bandura, A. (1982). Self- efficacy: mechanism in human agency. **American Psychologist**. **37** (2), 122- 147.

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory**. NJ: Prentice- Hall.

Bandura, A. (1997). **Self- Efficacy, the Exercise of Control**. Stanford a University, New York, W.H. Free man and Company

Bong, M. (1997). Congruence of measurement specificity on relations between academic self-efficacy effort and achievement indexes. **(ERIC Document Reproduction Service, No. ED 411261).**

Bulus, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teacher: an individual differences perspective. **Educational Sciences Theory & Practice**. **11**(2), 540-546.

Calven, H. & lindzey, G. (1985). **Introduction of Personality**. Canada: John Wiley & Sons.

Chemers, M., Hu, L. & Garcia, B. (2001). Academic self- efficacy and first year college student performance and adjustment. **Journal of Educational Psychology**, **93** (1), 55-64.

Cleary, T. & Zimmerman, B. (2006). Teachers' perceived usefulness of strategy microanalyic assessment information. **Psychology in The Schools**, **43**,149-155.

Codjoe, H. (2006). The role of an affirmed black cultural identity and heritage in the academic achievement of African-Canadian students. **Intercultural Education**, **17** (1), 33-54.

Duckworth, K. (2011). Academic self-efficacy and middle school students. a study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy. **Proquest Dissertation & Thesis (PQDT).**

Duncan, G. & McCoy, H. (2010). Black adolescent racial identity and academic self efficacy. **The Negro Educational Review**, **58** (1), 35-48

Fakeye, D. (2011). Locus of control as a correlate of achievement in English as a second language in Ibadan. **The Journal of International Social Research**, **4** (17), 72- 91.

Ferla, J., Valcke, M. & Yonghong, C. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. **Learning and Individual Differences**, **19**, 499–505.

Galyon, C., Blondin, C., Yaw, J., Nalls, M. & Williams, R. (2012). The relationship of academic self- efficacy to class participation and exam performance. **Social Psychology of Education: An International Journal**, **15** (2), 233- 249.

Ghonsooly, B. & Shirvan, M. (2011). On the relation of locus of control and reading and writing achievement. english language teaching, **Academic Journal**, **4** (4), 234- 244.

Gulveren, H. (2008). **Investigation of Relations between Internal-External Locus of Control Trait Anger, Anger Expression Styles and Intelligence in 11 Grade High School Students**. Social Sciences Institute, Istanbul.

Jackson, J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. **The Journal of Experimental Education**, **70**, 245-255.

Kutanis, R., Mesci, M. & Ovdur, E. (2011). The effects of locus of control on learning performance: a case of an academic organization. **Journal of Economic and Social Studies**. **1** (2), 113- 132.

Linenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The role of self- efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. **Reading and Writing Quarterly**, **19**, 119- 137.

Margolis, H. & McCabe, P. (2006). Improving self- efficacy and motivation: what to do, what to say. **Intervention in School and Clinic**, **41** (4), 218.

Marks, L. (1998). Deconstructing locus of control implications for practitioners. **Journal of Counseling Development and Change of Young Adults' and Development**, **76**, 251-260.

Mitchel, T. &Gist, M., (1992). Self- efficacy: a theoritical analysis of its determents and malleability. **Academy of Management Review**, **17**, 183- 211.

Myree, C. (2011). **An Examination of The Influence of Self-Efficacy, Locus of Control, and Perceptions of Parental Involvement on The Academic Achievement of Urban High School Students.** PhD thesis. Capella University. USA.

Norwich, B. (1987). Self- efficacy and mathematics achievement: a study of their relation. **Journal of Educational Psychology**, **19** (4), 384-387.

Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self- efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students, **Cotemporary Educational Psychology**, **2** (24), 124-139.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, **66**, 543 – 578.

Pervin, L. & John, O. (1997). Handbook of personality (2nd). **Attribution in Personality Psychology**. (605- 628).

Qazi, T. (2009). Parenting style, locus of control and self- efficacy: a correlation study. **Revisit Costrricense De Psychologies**, **6** (28), 41- 63.

Roberts, k. (2011). **Locus of Control and Academic Self-Efficacy a Function of Attention Deficit Hyperactivity Disorder**. Bridges, 5.

Roddenberry, A. (2002). Locus of control and self-efficacy potential mediators of stress, illness and utilization of health services in college students. **ProQuest Disserations and Thesis** (PQDT).

Rotter, J. (1966). Generalized expectances for internal versus external control of reinforcements, **Psychological Monographs**, **80**, 609.

Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions to the construct of internal versus external control of reinforcement. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **43** (1), 56- 67.

Schult, N. (1990). **Theories of Personality**. Inc Belmont, California.

Schunk, D. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & j. Eccles (Eds). **Development of Achievement Motivation** 16-32. san Diego: Academic Press.

Schunk, D. (1991). Self- efficacy and academic motivation**. Educational Psychologist**, **26**, 207-231.

Schunk, D. (2003). Self- efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. **Reading and Writing Quarterly**, **19**, 159-172.

Schwarzer, R. (1992). S**elf-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model**. Washington, DC: Hemisphere.

Servin, N., Sevin, O. & Sahin, S. (2010). Factors affecting the locus of control of the university students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, **2**, 449- 451.

Stanke, A. (2004). Religiosity, locus of control and superstitious belief. **Journal of Undergraduate Research**, **8** (2), 1-5.

Thompson, S. (2005). The relationship of self-efficacy, internal/external locus of control, achievement goal orientation and academic performance in law school. **ProQuest Dissertations and Theses**. Dowling Collage. New York. USA.

Tucker, G., Hamayan, E. & Genesse, F. (2006). Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. **Canadian Modern Language Review**, **32**, 214- 260.

Whannell, P., Whannell, R. & Allen, B. (2012). Investigation the influence of teacher strategies on acadimic self- efficancy and study behavior of students in a tertiary bridging program. **Austrelian Journal of Adult Learning**, **52** (1), 39- 65.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Impact of conception of ability on self regulatory mechanism and complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, **56** (3), 407-415.

Woodroffe, S. (2011). The relationships among racial identity attitudes, academic self efficacy and academic achievement of black male high school students. **Pro Quest Dissertations and Thesis**.

Zimmerman, B. (1995). Self – efficacy and educational development. New York: **Cambridge University Press**.

Zitny, P. & Halama, P. (2011). Self- esteem, locus of control and personality traits as predicators of sensitivity to injustice. **Psychological Studies**, **53** (1), 27-40.

ملحق (1)

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بصورته الأولية

الأستاذ الدكتور:.. حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسةً بعنوان " **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم**". لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس فاعلية الذات الأكاديمية استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية المعرب من قبل بدارين (2003)، للكشف عن كفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلبة ويتكون المقياس من (33) فقرة، وتتم الإجابة على فقراته وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (مرتفعة بشدة، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة بشدة).

ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فإنني أضع بين أيديكم المقياس بصورته الأولية راجيةً تحكيمه من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للفقرة.
- أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة.

شاكرةً ومقدرةً لكم تعاونكم

الباحثة

دعاء محمد وتد

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

الرقم	الفقـرات	سلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	
.1	تدوين ملاحظات منظمة أثناء الحصة الدراسية.			
.2	المشاركة بالمناقشات الصفية.			
.3	الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في صف عدده كبير.			
.4	الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في صف عدده قليل.			
.5	اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة الموضوعية (من متعدد، صح وخطأ).			
.6	اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة المقالية.			
.7	كتابة بحث فصلي مميز وذو جودة عالية.			
.8	الإصغاء الجيد طوال الحصة الدراسية لموضوع صعب ومعقد.			
.9	تدوين بعض الزملاء في الصف بعض الموضوعات.			
.10	شرح وتفسير مفهوم لزميل في إحدى المواد الدراسية.			
.11	طلبك من أستاذك إعادة توضيح مفهوم لم تفهمه.			
.12	الحصول على علامات جيدة في معظم المواد الدراسية.			
.13	دراسة المادة الدراسية بشكل كافي حتى تفهم محتواها تماماً.			
.14	شرح مسألة أو مادة دراسية أمام زملائك في الصف.			
.15	المشاركة بالنشاطات اللامنهجية (الرياضية، الثقافية، .....).			

الرقم	الفقـرات	سلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	
.16	جعل أساتذتك يحترمونك.			
.17	الالتزام بحضور الحصص الدراسية بشكل منظم.			
.18	الالتزام بحضور الحصص المملة بصورة ثابتة.			
.19	جعـل أسـاتذتك يظنـون أنـك تعطـي كامـل اهتمامـك وانتباهك للحصة الدراسية.			
.20	فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار المشار إليها في ورقة الاختبارات.			
.21	فهم واستيعاب معظم المفاهيم والأفكار التـي تـرد فـي الحصص الدراسية.			
.22	إجراء حسابات رياضية بسيطة.			
.23	استخدام الحاسوب.			
.24	إتقان معظم محتوى مادة الرياضيات.			
.25	التحدث مع أساتذتك على انفراد للتعرف عليهم.			
.26	ربط محتوى المواد الدراسية بعضها ببعض.			
.27	تحدي آراء وأفكار أساتذتك في الحصص الدراسية.			
.28	تطبيق محتوى المادة الدراسية التي تعلمتها بالمختبر.			
.29	الاستخدام والاستفادة الجيدة من مكتبة المدرسة.			
.30	الحصول على علامات جيدة.			
.31	توزيـع وتنظـيم أوقـات دراسـة المـواد الدراسـية ولـيس الانكباب عليها مرة واحدة.			
.32	فهـم النـصوص الـصعبة التـي تـرد فـي الكتـب والمـواد الدراسية.			
.33	إتقان واستيعاب محتوى مبحث دراسي لا يستهويك ولا تميل له.			

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
.1	أ. د. رافع الزغول	أستاذ	علم النفس التربوي	اليرموك
.2	أ. د. شفيق علاونة	أستاذ	علم النفس التربوي	اليرموك
.3	د. نصر مقابلة	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	اليرموك
.4	د. فراس الحموري	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	اليرموك
.5	د. فيصل الربيع	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	اليرموك
.6	د. أحمد الشريفين	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	اليرموك
.7	د. عمر الشواشرة	أستاذ مساعد	التوجيه والارشاد التربوي	اليرموك
.8	د. محمد مهيدات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	اليرموك
.9	د. آمال الزعبي	محاضر متفرغ	قياس وتقويم	اليرموك
.10	علاء عبيدات	مدرس	علم نفس تربوي	اليرموك

ملحق (3)

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة...

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسةً بعنوان " **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم**".

يوجد بين يديك اداة للكشف عن فاعلية الذات الأكاديمية، والمكونة من (31) فقرة. راجيةً الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بصدق ودقة من خلال وضع إشارة (✓) مقابل كل فقرة بما يتناسب ودرجة انطباقها عليك، علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المعلومات الشخصية

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ علمي ☐ أدبي

المعدل: ____________

شاكرةً ومقدرةً لكم تعاونكم

الباحثة

دعاء محمد وتد

الرقم	الفقـرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.1	أنا قادر على تدوين ملاحظات منظمة أثناء الحصة الدراسية.					
.2	يمكنني المشاركة في المناقشات الصفية.					
.3	استطيع الإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلمون في غرفة الصف.					
.4	أنا قادر على اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة الموضوعية (من متعدد، صح وخطأ).					
.5	أنا قادر على اجتياز الاختبارات ذات الأسئلة المقالية.					
.6	يمكنني كتابة بحث فصلي مميز.					
.7	أنا قادر على الإصغاء طوال الحصة الدراسية لموضوع صعب ومعقد.					
.8	أنا قادر على تدوين بعض ملاحظات الزملاء في الصف.					
.9	أستطيع تفسير مفهوم لزميل آخر في إحدى المواد الدراسية.					
.10	أنا قادر على الطلب من المعلم إعادة توضيح مفهوم لم أفهمه.					
.11	يمكنني الحصول على علامات جيدة في معظم المواد الدراسية.					
.12	يمكنني دراسة المادة الدراسية بشكل كاف حتى أفهم محتواها تماماً.					
.13	أنا قادر على شرح مسألة أو مادة دراسية أمام زملائي في الصف.					
.14	يمكنني المشاركة في النشاطات اللامنهجية (الرياضية، الثقافية، .....).					
.15	أنا قادر على الحصول على احترام المعلمين.					
.16	يمكنني الالتزام بحضور الحصص الدراسية بشكل منظم.					
.17	يمكنني الالتزام بحضور الحصص الدراسية حتى لو كانت غير ذات الاهتمام.					

الرقم	الفقـرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.18	أنا قادر على إقناع المعلمين بأني أعطي كامل اهتمامي للحصة الدراسية.					
.19	أنا قادر على استيعاب معظم المفاهيم والأفكار المشار إليها في ورقة الاختبارات.					
.20	أنا قادر على استيعاب معظم المفاهيم والأفكار التي تتردد في الحصص الدراسية.					
.21	يمكنني إجراء حسابات رياضية بسيطة.					
.22	أنا قادر على استخدام الحاسوب بكفاءة.					
.23	استطيع إتقان معظم محتوى مادة الرياضيات.					
.24	أنا قادر على التحدث مع المعلمين على انفراد للتعرف عليهم.					
.25	أنا قادر على ربط محتوى المواد الدراسية بعضها ببعض.					
.26	استطيع تحدي آراء المعلمين في الحصص الدراسية.					
.27	أنا قادر على تطبيق محتوى المادة الدراسية التي تعلمتها في المختبر.					
.28	يمكنني الاستفادة الجيدة من مكتبة المدرسة.					
.29	يمكنني تنظيم أوقات الدراسة بدلاً من الانكباب عليها مرة واحدة.					
.30	أنا قادر على فهم النصوص الصعبة التي ترد في الكتب والمواد الدراسية.					
.31	يمكنني استيعاب محتوى مبحث دراسي لا يستهويني ولا أميل له.					

ملحق (4)

مقياس مركز الضبط بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور:.. حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسةً بعنوان "**فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم** ". لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس مركز الضبط استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع ومقياس مركز الضبط، ويتكون المقياس من (29) فقرة، وتتم الإجابة على فقراته وفقاً لتدريج ثنائي (نعم، لا).

ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فإنني أضع بين أيديكم المقياس بصورته الأولية راجيةً تحكيمه من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للفقرة.
- إنتماء الفقرة للمجال الذي أُدرجت فيه.
- أي ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة.

شاكرةً ومقدرةً لكم تعاونكم

الباحثة

دعاء محمد وتد

الرقم	الفقـرات	سلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	
1.	هل تعتقد أن معظم المشكلات سوف تَحُلُ نفسها إذا لم تتدخل أنت في حلّها؟			
2.	هل يولدُ بعض الأطفال محظوظين تماماً؟			
3.	هل تشعر معظم الوقت، بأن حصولك على علاماتٍ جيدة يعني الكثير بالنسبة إليك؟			
4.	هل تشعر في أغلب الأحيان بأن المحاولات الجادة لا تجدي نفعاً لأن الأمور لن تكون جيدة بكل الأحول؟			
5.	هل تشعر أن الآباء يستمعون في معظم الأحيان، إلى ما يقوله أطفالهم؟			
6.	عندما تُعاقب، هل يبدو أن عقابك كان بدون أي سبب مقبول على الإطلاق؟			
7.	هل تعتقد أن التشجيع يساعد الفريق على الفوز أكثر مما يساعده الحظّ؟			
8.	هل يعتقد أن من شبه المستحيل أن تغير رأي والديك حول موضوع ما؟			
9.	هل تشعر أنك عندما ترتكب خطأً، فإنه ليس بإمكانك أن تفعل أي شيء لتصويبه؟			
10.	هل تعتقد أن معظم الأطفال قد ولدوا وهم يتقنون الرياضة؟			
11.	هل أغلب ممن هم في نفس عمرك أقوى منك؟			
12.	هل تعتقد أن إحدى أفضل الطرق لمعالجة معظم المشكلات هي عدم التفكير بها؟			
13.	هل تشعر أن لديك كثيراً من الخيارات في تحديد من هم أصدقاؤك؟			
14.	إذا وجدت خرزة زرقاء، فهل تعتقد أنها قد تجلب لك الحظّ؟			
15.	هل تشعر بأنه عندما يقرر ولد بنفس عمرك أن يضربك، فإنه لا تستطيع فعل أي شيء لمنعه من ذلك؟			
16.	هل سبق لك أن حصلت على شيء تعلقه ليجلب لك الحظ؟			
17.	هل تعتقد أن حب الناس أو كرههم لك يتعلق بكيفية تصرفاتك؟			
18.	هل يقوم والدك عادة بمساعدتك إذا طلبت منهما ذلك؟			

الرقم	الفقـرات	سلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	
.19	هل شـعرت عنـدما يكـون النـاس لئيمـين معـك فـإن ذلـك يكـون عـادةً بدون سبب على الإطلاق؟			
.20	هل تشعر فـي أغلـب الأوقـات بأنـك قـادر علـى تغييـر مـا قـد يحـصل غداً من خلال ما تفعله اليوم؟			
.21	هـل تعتقـد أن الأولاد قـادرون علـى الحـصول علـى مـا يريـدون إذا استمروا في المحاولة؟			
.22	هل تـشعر عنـدما تحـدث الأشـياء الجيـدة أنهـا تحـدث نتيجـة العمـل الجاد؟			
.23	هل تشعر أنه إذا أراد شخص بنفس عمرك أن يكون عدواً لك، فإنك لا تملك حيلة لتغيير ذلك؟			
.24	هل تشعر عادة أنك لا رأي لك حول ما يقدم من طعام في المنزل؟			
.25	هل تـشعر عنـدما لا يحببـك أحـد، أنـه لا يمكنـك القيـام بـشيء حيـال ذلك؟			
.26	هل تـشعر عـادة أن مـن العبـث محاولـة الاجتهـاد فـي المدرسـة، لأن معظم الطلاب الآخرين أذكى منك قطعاً؟			
.27	هل أنـت مـن النـوع الـذي يعتقـد أن التخطـيط للمـستقبل يجعـل الأمـور تحدث بشكل أفضل؟			
.28	هل تـشعر فـي معظـم الأوقـات أنـك لا تملـك الكثيـر لتقولـه حـول مـا تقرر عائلتك عمله؟			
.29	هل تعتقـد أن مـن الأفـضل لـك أن تكـون ذكيـاً أكثـر مـن أن تكـون محظوظ؟			

ملحق (5)

مقياس مركز الضبط بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة..

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بدراسةً بعنوان " **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم**".

يوجد بين يديك أداة للكشف عن مركز الضبط، والمكونة من (23) فقرة. راجيةً الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بصدق ودقة من خلال وضع إشارة (✓) مقابل كل فقرة بما يتناسب ودرجة انطباقها عليك، علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المعلومات الشخصية

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ علمي ☐ أدبي

المعدل: ____________

شاكرةً ومقدرةً لكم تعاونكم

الباحثة

دعاء محمد وتد

الرقم	الفقـرات	نعم	لا
.1	هل تعتقد أن معظم المشكلات سوف تَحُلُ نفسها إذا لم تتدخل أنت في حلّها؟		
.2	هل يولدُ بعض الأطفال محظوظين؟		
.3	هل تشعر في أغلب الأحيان بأن المحاولات الجادة لا تجدي نفعاً لأن الأمور لن تكون جيدة بكل الأحول؟		
.4	هل تشعر أن الآباء يستمعون في معظم الأحيان، إلى ما يقوله أطفالهم؟		
.5	هل عوقبت لأي سبب غير مقبول على الإطلاق؟		
.6	هل تعتقد أن التشجيع يساعد الفريق على الفوز أكثر مما يساعده الحظّ؟		
.7	هل تعتقد أن من شبه المستحيل أن تغير رأي والديك حول موضوع ما؟		
.8	هل تشعر أنك عندما ترتكب خطأً، فإنه ليس بإمكانك أن تفعل أي شيء لتصويبه؟		
.9	هل تعتقد أن إحدى أفضل الطرق لمعالجة معظم المشكلات هي عدم التفكير بها؟		
.10	هل تشعر أن لديك كثيراً من الخيارات في تحديد من هم أصدقاؤك؟		
.11	هل تشعر بأنه عندما يقرر أحد زملائك أن يضربك، فإنك لا تستطيع فعل أي شيء لمنعه من ذلك؟		
.12	هل تعتقد أن حب الناس أو كرههم لك يتعلق بكيفية تصرفاتك؟		
.13	هل يقوم والداك عادة بمساعدتك إذا طلبت منهما ذلك؟		
.14	هل شعرت أن عدم احترام الناس لك يكون عادةً بدون سبب على الإطلاق؟		
.15	هل تشعر في أغلب الأوقات بأنك قادر على تغيير ما قد يحصل غداً من خلال ما تفعله اليوم؟		
.16	هل تعتقد أن الأطفال قادرون على الحصول على ما يريدون إذا استمروا في المحاولة؟		
.17	هل تشعر أن الأشياء الجيدة تحدث نتيجة العمل الجاد؟		
.18	هل تشعر أنه إذا أراد أحد زملائك أن يكون عدواً لك، فإنك لا تملك حيلة لتغيير ذلك؟		
.19	هل تشعر أنك لا رأي لك حول ما يقدم في المنزل؟		

الرقم	الفقـرات	نعم	لا
.20	هل تشعر أن من العبث محاولـة الاجتهاد في المدرسـة، لأن معظم الطـلاب الآخرين أذكى منك ؟		
.21	هل تعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأمور تحدث بشكل أفضل؟		
.22	هـل تـشعر فـي معظـم الأوقـات أنـك لا تملـك الكثيـر لتقولـه حـول مـا تقـرر عائلتك عمله؟		
.23	هل تعتقد من الأفضل أن تكون محظوظاً أكثر من أن تكون ذكياً ؟		

ملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية التربية والتعليم في منطقة أم الفحم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

ك ت/١٠٧/ ١٨/ ١٢٤٢
٢٢ /ذو الحجة / ١٤٣٤
٨ / تشرين ثاني/ ٢٠١٢

إلى من يهمه الامر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة دعاء محمد علي وتد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم **الطالبة دعاء محمد علي وتد** ورقمها الجامعي (٢٠١٠٤٠٢٠٣١) بدراسة بعنوان **"فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم"**؛ وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية تخصص علم نفس. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (الإستبانه) المرفقة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم في اسرائيل.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

/عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

Abstract

Wated, Doaa Mohammed. Academic Self-Efficacy and Its Relationship to Locus of Control of Secondary Stage Students in Umm al-Fahm Region. Master Thesis . Yarmouk University. (2013). (Supervisor: Prof. Dr. Nassr Al- Ali).

This study aimed to reveal the academic self-efficacy level and its relationship to locus of control of secondary stage students in Umm Al-Fahm region. To achieve the objectives of the study, the researcher used the academic self-efficacy scale arabized by Badarin (2008), consisted of (33) items, and locus of control scale arabized by Tlaffhah (2009), and consisted of (29) items. The study sample consisted of (454) students, of whom (191) male students, and (263) female students of secondary school students were available selected from the total study population of (5632) students.

The results of the study showed that the academic self-efficacy level of secondary school students in Umm al-Fahm region as a whole was at a high degree. Also, the results showed that the internal locus control was the common trend.

The results of the study indicated that there were significant differences in academic self-efficacy due to gender, in favor of females, and there were no significant differences in academic self-efficacy due to academic specialization, and the interaction between gender and academic specialization variables.

In addition, the results showed that there were significant differences in the internal locus of control due to gender, in favor of females, there no were significant differences due to academic specialization,

The results of the study indicated that there were significant differences in the academic self-efficacy due to the impact of the

achievement level between a high level on one hand and both of a low and moderate level of the other hand, in favor of the high level. The results also indicated that there were significant differences in the internal locus of control trends due to the impact of the achievement level between low level and high level, in favor of the high level.

Also, the results of the study indicated that there were statistically significant negative correlation between the academic self-efficacy and external locus of control of high school students Umm Al-Fahm region

Key words: Academic Self-Efficacy, Locus of Control, Secondary School Students, Umm Al-Fahm Region.